

tanulmány

Nyitrai Ágnes

Mesék és fejlődéssegítő feladatok az
1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben 3

Nagy Zsuzsanna

17 éves tanulók szövegalkotási
képessége és szövegekre vonatkozó
ítéletei 19

Pais-Horváth Szilvia

A nagyvárosok népművészei:
graffitisek Szombathelyen 32

Ujhelyi Adrienn

Iskola 2.0 54

Kolosai Nedda

„Zenga zének” 61

Habók Anita

Egy térképező technika hatásának
vizsgálata általános iskolában 77

Bakó Mária – Ráb Tímea

Számítógép-használat óvodáskorban 89

szemle

Tusa Cecília

A pedagóguspálya pályapedagógiai
követelményei összhangjának
problematikája a pedagógiai
kreatológia vonatkozásában 102

Julesz Máté

A jövő generáció IST-szocializációja 111

Tarbay Ede

Önazonosságunk kulcsa 122

Bence Erika

Tárművészeti diskurzusok
irodalomórán 129

Borbáth Erika – Tóth Erzsébet

A közművelődés feladatai az
iskolarendszeren kívüli formális,
informális és nonformális képzésben
az iskoláskorúak és a felnőttek körében 134

Németh Tibor János

Indiánnak iskolát 140

Fóti Péter

Cigányok és négerek az iskolában 146

Takács Géza

Pécsi egyetemi fejezet
– értelmezési zárlat 150

kritika

Verók Attila

Az árvaházak lakóinak egy másik
csoportkritika 158
Kinder, Krätze, Caritas. Waisenhäuser in der
Frühen Neuzeit. (2009)

Tölgyessy Zsuzsanna

Egy könyv Petrolay Margittól
– Petrolay Margitról 163
Tomor Lajosné (2009, szerk): Egy életmű
a mese szolgálatában: Petrolay Margit



GONDOLAT KIADÓ
1088 Budapest, Szentkirályi u. 16.
Tel./fax: 486-1527
www.gondolatkiado.hu

Tisztelt Előfizetőnk!

Az Iskolakultúra című folyóiratot 2010-ben a Gondolat Kiadónál is meg lehet rendelni.

A folyóirat éves előfizetési díja 6000 forint.

Postacím: 1088 Budapest, Szentkirályi u. 16.

Telefon/ fax: 486-1527 / 486-1528

e-mail: isk.kultura@gmail.com

Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben

A mesében rejlő lehetőségek és a meséknek a 4–8 éves gyermekek életében játszott szerepe miatt kézenfekvőnek tűnik, hogy a mesék alkalmazására épülő módszerekkel próbáljuk segíteni a gyermekek fejlődését. Módszerünk kidolgozását megalapozandó, szükségesnek láttuk annak megvizsgálását is, hogy a 4–8 éves korosztály életében, otthon, az óvodában és az iskolában hogyan jelenik meg a mese. A kérdésben való tájékozódáshoz az iskolások esetében az egyik legalkalmasabb lehetőség a tankönyvelemzés.

A mesének az iskolások életében való szerepéről, jelenlétéről többek között a tankönyvek és a munkafüzetek tanulmányozása révén tájékozódhatunk. A magyar közoktatásban a tankönyvek fontos tartalmi és módszertani kijelölő szerepet töltenek be mind a pedagógusok, mind a gyermekek, sőt még a szülők körében is, de természetesen a bennük szereplő lehetőségek és a tanítási órákon történtek közé nem tehető egyenlőségjel.

Az utóbbi 10–12 évben megszorodtak a tankönyvkutatással és a tankönyvek elemzésével foglalkozó publikációk a szakirodalomban. Kojanitz (2005b) különbséget tesz a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis között: a tankönyvelemzés szakértői tudásra, tapasztalatokra épül, a tankönyvanalízis azonban kvantitatív és objektív, ennek köszönhetően a tankönyv jelentős teljesítménybefolyásoló háttérváltozó lehet (Kojanitz, 2005a). A tankönyvanalízis lehetséges alkalmazásaira is mutat példát (Kojanitz, 2004).

Ideális esetben a két megközelítés egymást kölcsönösen feltételezi, hiszen a szakértői tudás és tapasztalatrendszer nélkülözhetetlen az analízis során alkalmazott szempont- és kritériumrendszerek kidolgozásához, a kapott eredmények interpretálásához, ugyanakkor a számok alátámasztása nélkül a szakértői vélemények esetenként nem tűnnek elég megalapozottnak.

Az alsó tagozatos olvasókönyvek és munkafüzetek, feladatlapok elemzése a téma fontosságának és az olvasástanítás problémáinak köszönhetően gyakran kerül a kutatók érdeklődésének középpontjába. A tanulmányok foglalkoznak az olvasókönyvekben megjelenő társadalomképpel is (Türcsán, 1998a, 1998b). Leggyakoribb a tankönyvcsaládok fejlődéslelektani szempontból történő elemzése (Balogh és Honti, 2004). Foglalkoznak a fontosabb tartalmi jellemzők tantárgypedagógiai vizsgálatával (Ligetiné, 2001), a szövegértő olvasást megalapozó feladatok elemzésével (Csépany, 2008) vagy a népmesék jelenlétével (Szombathegyiné, 2007a, 2007b). Közös jellemzőjük, hogy a szerzők a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis együttes alkalmazásával próbálkoznak, számszerű adataikat azonban gyakran nincs mihez viszonyítani, elemzésük, értékelésük szakértői tudáson, tapasztalatokon alapul. Ezek az eredmények az egzaktitás terén mutatott hiányosságaik ellenére is segíthetik a szakmai-módszertani fejlesztéseket és a tankönyvanalízis hiányzó elemeinek kidolgozását is.

Az olvasókönyvek esetében a tankönyvanalízis speciális formájára (például a válogatás minél differenciáltabb, árnyaltabb szempontrendszerére) van szükség, hiszen az iro-

dalmi szemelvények szövege kötött, nem változtatható. Jól kidolgozottak a szókincsvizsgálatok, ezeknek nagyobb teret kellene kapniuk a gyakorlatban, hiszen a szövegértés feltétele a leggyakoribb 5000 szó rutinszerű felismerése (Nagy, 2006).

Elemző munkám a TÁRKI felmérésének eredményei (Imre, 2000) és az újabb statisztikai adatok (Halász és Lannert, 2006) alapján a leggyakrabban használatos tankönyvcsaládok közül háromnak a vizsgálatára terjed ki, ezek pontos felsorolását lásd az 1. mellékletben. A felsorolt olvasókönyvek és munkafüzetek teljes tartalmát elemeztem a meséket és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat vizsgáló szempontsorok segítségével. Vizsgálódásom nem terjedt ki az egyes tankönyvcsaládokhoz kapcsolódó gyakorlófüzetekre, feladatlapokra stb. (bőséges választékukat ismerteti Varga, 2003), mivel használatuk gyakran alkalomszerű. Ezek szerepét Ligetiné (2002) megkérdőjelezi: véleménye szerint a sokféle eszköz egyidejű használata technikailag igen bonyolult, így esetenként segítség helyett inkább gátolják a tanulást. Az olvasástanítási módszerek elemzésével nem foglalkoztam.

A mesékről

Az irodalmi szemelvények, ezen belül a mesék aránya

1. táblázat. Az irodalmi szemelvények műfajok szerinti megoszlása, 1. és 2. oszt.

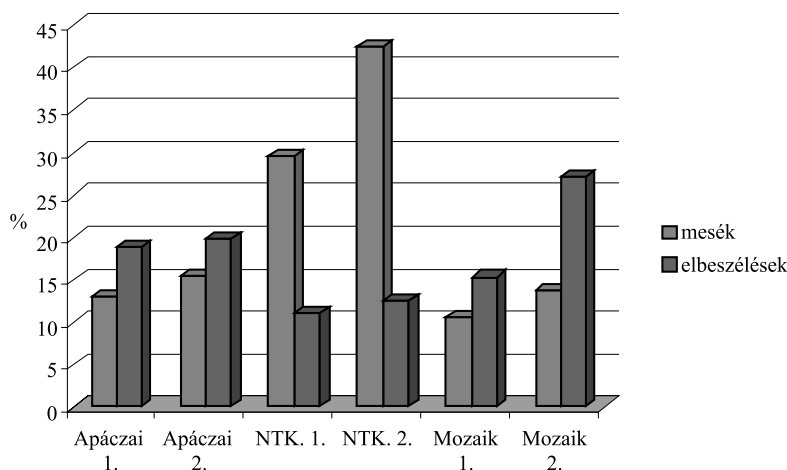
| Műfajok | Apáczai 1. osztály | Apáczai 2. osztály | Nemzeti 1. osztály | Nemzeti 2. osztály | Mozaik 1. osztály | Mozaik 2. osztály |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Mese (1) | 22 (13,0%) | 31 (15,4%) | 40 (29,6%) | 74 (42,5%) | 30 (10,6%) | 25 (13,8%) |
| Vers | 66 (39,0%) | 68 (34,8%) | 45 (33,3%) | 52 (29,8%) | 119 (42,3%) | 71 (39,2%) |
| Népköltés (2) | 31 (18,3%) | 18 (9,2%) | 25 (18,5%) | 4 (2,2%) | 83 (29,5%) | 11 (6,0%) |
| Elbeszélés | 32 (18,9%) | 39 (20,0%) | 15 (11,1%) | 22 (12,6%) | 43 (15,3%) | 49 (27,0%) |
| Ismeretterjesztő | 16 (9,4%) | 29 (14,8%) | 10 (7,4%) | 21 (12,0%) | 4 (1,4%) | 22 (12,0%) |
| Egyéb | 2 (1,1%) | 10 (5,0%) | - | 1 (0,5%) | 2 (0,7%) | 3 (1,6%) |
| Összesen | 169 | 195 | 135 | 174 | 281 | 181 |

A tankönyvcsaládokban szereplő irodalmi szemelvények bőséges kínálatából a pedagógus választja ki a feldolgozandókat, vagyis nem kell minden szemelvényt feldolgozni. A szemelvénytípus ezt figyelembe véve is és a javasolt óraszámokhoz képest is magasnak tűnik. Az 1. osztályban az 1. félév az olvasástanítás időszaka, így az olvasmányok feldolgozása elsősorban a második félévben történhet. Hasonló zsúfoltság jellemzi a második osztályos olvasókönyveket is.

Az egyes tankönyvcsaládok törekednek a minél szélesebb spektrumú szemelvénykínálatra, a műfaji preferenciák tekintetében azonban esetenként lényeges különbségek vannak közöttük. Egy kivételével valamennyi olvasókönyvben (tankönyvcsaládban) a versek szerepelnek a legnagyobb gyakorisággal. A versek zeneisége, ritmusa, hangzása, képisége közel áll a gyermekekhez. Öröndöses a népköltések körébe tartozó kiszámolók, nyelvtörők, mondókák, találós kérdések magas száma. Ezek rövidségük miatt könnyen olvashatók, játékosak, hangulatjavítók, sokat ismernek is a gyermekek közülük. Jó, hogy egyes tankönyvekben receptek, játékleírások stb. is olvashatók: ezek tartalmilag érdekesek a gyermekek számára, az olvasási képesség fejlődése szempontjából is fontosak.

Az egyes műfajok optimális gyakoriságának mutatói nem állnak rendelkezésre, így a mesék gyakoriságát a mesék alternatívájaként szerepeltetett elbeszélések gyakoriságával hasonlítom össze (1. ábra).

A NTK olvasókönyveit kivéve arányuk lényegében nem haladja meg a 15 százalékot, az elbeszélések gyakorisága a mesékénél nagyobb. A mesékkel némi rokonságot mutató elbeszélések, történetek jórészt gyermekhősökről szólnak, és az iskolások számára is ismerős életközegben játszódnak, de gyakran hiányoznak belőlük a mesét jellemző érté-



1. ábra. A mesék és az elbeszélések relatív gyakorisága az összes szemelvényhez képest

kek. Mivel a történetek meglehetősen egyedi élethelyzeteket, élményeket dolgoznak fel, esetenként nehéz azonosulni a bennük leírtakkal. A valóságos és a fantasztikus, csodás elemek nem a mese törvényszerűségeinek megfelelően keverednek bennük, így a gyermekek számára alkalmanként nehezen érthetők. Egyes történetekben olyan elvárások és viselkedésminták jelennek meg, amelyek ronthatják a gyermek önbizalmát: az elbeszélés abszolút tökéletes hőséhez viszonyítva igen gyarlónak érezheti magát. Az elbeszélésekben a mesék finomságához képest gyakran jóval direkter jelenik meg az erkölcsi normativitás, ez tanmesévé silányítja a történeteket. Boldizsár (1997) arra hívja fel a figyelmet, hogy a meseszerű elbeszélésekre különösen jellemző a sztereotipizálás egy új formája, ami elsősorban a nyelvhasználatban nyilvánul meg. „Kialakul egy olyan mesenyelv, amely egy elképzelt vagy még inkább normaként kezelt »gyermeknyelven« vagy gyermeki ésjáráson alapul” (170). A gyermeki gondolkodás és a gyermeknyelv utánzása a történetet esetenként mesterkéltté, gyermekiidegenné teszi. A gyermek első meséi 2 éves kor táján a róla szóló igaz történetek, amelyek segítik az élményfeldolgozásban (Nyitrai, 1996), és a mesék mellett óvodás és kisiskolás korban is nagy szerepe van az igaz történeteknek – érdemes lenne a mesék preferenciáját meghagyva nagyobb körültekintéssel kiválasztani az elbeszéléseket.

A mesék kiválasztásának szempontjai nem állapíthatók meg. Az egyes olvasókönyvekben található mesék között igen nagy az átfedés. Mintegy 130–150 mesét tartalmaz az a mesekészlet, amelyből a tankönyvek merítenek, feltételezhetően „szokásjog” alapján, vagyis forrásul, kiindulópontul jelentős mértékben a korábbi olvasókönyvek szolgálnak. Ez egyrészt értéktorzuláshoz vezethet, hiszen a gyakran szereplő meséket értékesebbnek tarthatjuk másoknál, másrészt kiszorítja a tankönyvekből a rangos, modern alkotásokat. A hihetetlenül gazdag mesekincs sajnálatos módon nem jelenik meg az olvasókönyvek szemelvénykínálatában.

Számos mesével a gyermekek már valószínűleg óvodás korukban is találkozhatnak. Az óvodásoknak szerkesztett kedvelt népmesegyűjtemény (az *Icinke-picinke*), valamint az óvodai módszertani útmutatások és az olvasókönyvek összehasonlítása alapján ez a mesék mintegy 15–20 százalékát teszi ki. A kedvenc mesékkel való újbóli találkozás a ráismerés örömet válthat ki, a korábban hallott mese olvasni tudása, a későbbi életszakaszban, más élethelyzetben más üzenete nagyon fontos többletet adhat. Az esetleges korábbi élményre azonban lényegében semmiféle utalás nem történik az olvasókönyvekben.

Az egyes mesetípusok gyakorisága

A mese egyidős az emberiséggel. A mesékben tükröződnek az egyes történelmi korszakok jellemzői, az adott nemzet történelme, értékrendje, életmódja, érzelem- és gondolatvilága, többek között ez teszi pótolhatatlanná a meséket a szocializáció folyamatában. A mondóka, a vers és a mese az emberiség történetében mindig a szocializációnak, a nevelésnek, az adott nemzet és a szűkebb társadalmi csoport kultúrájának, értékrendjének fontos, sőt, az írásbeliség kialakulása előtt szinte kizárólagos közvetítői voltak (Riesman, 1983). Hasonlót fogalmaz meg Bruner (1986) is, felfogásában a történet a valószerűséget alapozza meg, az életszerűségről szól. A történetek alapvető eszközeink ahhoz, hogy önmagunkat a társadalomban érthetővé tegyük. Életünk minden egyes pillanata is történet formájában ragadható meg számunkra.

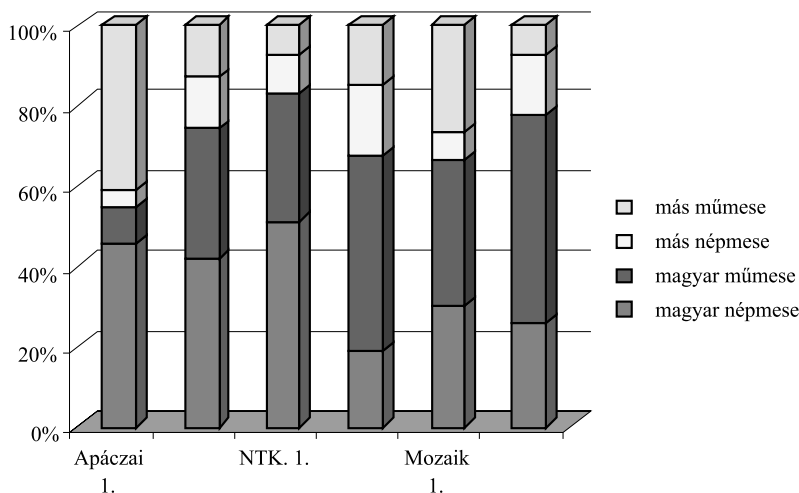
A narratívumok fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében, fontos kulturális közvetítők. A világot kategóriákban vagy koncepciókban, értékekben, sztereotípiákban mutatják be (Sperber, 1990, idézi László, 1999). Fontos szerepet töltenek be a társas tapasztalatok megfogalmazásában és szervezésében (Halbwachs, é. n., idézi László, 1999). Megfelelő elemzési keretet nyújtanak mind az intrapszichikus folyamatok vizsgálatához, mind e folyamatok társas összefüggéseinek megértéséhez. Az elbeszélő funkcióknak jelentős szerepe van a személység (azonos vagyok önmagammal) és a szociális (azonos vagyok egy csoporttal) identitás konstrukciójában és fenntartásában (László, 2001). Hasonlót fejez ki a perszónális és a szociális kompetencia egymásba kapcsolódása is (Nagy, 2007). Rainer és Progoff szerint (idézi László, 1999) az elbeszéléseknek koherencia-teremtő, érzelmi feszültséget csökkentő funkciójuk van: segítenek a világ értelmezésében (például a naplók). Az elbeszélés az élettapasztalatok integrálásának, a koherencia megteremtésének legfontosabb eszköze. A saját nemzet népmesekincse az adott kultúra történelmileg kikristályosodott történetvázait jeleníti meg (László, 1999), pszichoanalitikus megközelítésben a kollektív tudattalant hordozza, ezért a gyermekhez ez áll a legközelebb, ez segíti leginkább a szociális kompetencia fejlődését.

A műmesék befogadása lényegesen nehezebb, hiszen az adott kultúrára jellemző narratívumvázak ezekben a szerző értelmezésében, érzelmei által átszínezve jelennek meg, vagyis amíg a népmese az általánost jeleníti meg, addig a műmese világa egyedi, nyelvezete, alapsémája lényegesen bonyolultabb (Tímárné, 2006).

Fentiekből következik, hogy a kisiskolások a magyar népmeséket értik meg a legjobban. Emiatt várhatóan ezek nyújtják számukra a legnagyobb élményt. Legnehezebben érthetők a más nemzetiségű szerző által írt műmesék. A két végpont között helyezkednek el a magyar meseírók alkotásai és a más népek népmeséi. Kíváncos lenne, hogy az olvasókönyvekben szereplő mesetípusok gyakorisága ennek megfelelően alakuljon.

2. táblázat. Az egyes mesetípusok gyakorisága, 1. és 2. osztály

| Mesetípusok | Apáczai 1. osztály | Apáczai 2. osztály | Nemzeti 1. osztály | Nemzeti 2. osztály | Mozaik 1. osztály | Mozaik 2. osztály |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Magyar népmese | 10 (45,5%) | 13 (41,9%) | 21 (51,2%) | 14 (18,9%) | 9 (30,0%) | 7 (25,9%) |
| Magyar műmese | 2 (9,0%) | 10 (32,2%) | 13 (31,7%) | 36 (48,6%) | 11 (36,6%) | 14 (51,8%) |
| Más népmese | 1 (4,5%) | 4 (12,9%) | 4 (9,7%) | 13 (17,5%) | 2 (6,6%) | 4 (14,8%) |
| Más műmese | 9 (40,9%) | 4 (12,9%) | 3 (7,3%) | 11 (14,8%) | 8 (26,6%) | 2 (7,4%) |
| Összesen | 22 | 31 | 41 | 74 | 30 | 27 |



2. ábra. Az egyes mesetípusok relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

A besorolásnál az olvasókönyvekben megjelölt forrásokat vettem figyelembe, bár a forrásmegjelölés terén esetenként bizonytalanság tapasztalható. Előfordul például, hogy ugyanazt a szöveget az egyik olvasókönyv népmeseként tartja számon, a másik pedig konkrét szerzőnek tulajdonítja. Az elemzett tankönyvek közül mindössze egyetlenegyre jellemző a javasolt gyakoriság. Zilahiné (1998, 48) javaslata szerint az óvodai meserepertoár 80 százaléka magyar népmese legyen. Az alsó tagozatot illetően nincs tudomásom hasonló jellegű módszertani ajánlásról. A vizsgált tankönyvek közül mindössze egyben éri el a magyar népmesék aránya az 50 százalékot. Ez a csökkenés túl nagyarányúnak tűnik az óvodai módszertan által elfogadott arányokhoz képest.

A megértés segítése

Az irodalmi élmény létrejöttéhez természetesen szükség van a mű valamilyen mértékű megértésére, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az irodalmi élmény mértéke nem áll arányban a megértéssel. A megértés direkt segítése az irodalmi élmény kialakulásának mechanizmusát tekintve kifejezetten ellenjavalt. Ugyanakkor a mesének tananyagként való megjelenése számos esetben magával hozza a megértés segítésére törekvést is, erre többféle megoldás is található az egyes tankönyvcsaládokban.

Az átdolgozás egyrészt etikai szempontból erősen kifogásolható, másrészt pedig mivel mindig tartalmi és/vagy nyelvi egyszerűsítést és terjedelembeli rövidítést jelent, felveti a meseválasztás újragondolásának szükségességét. Az olvasástanulás időszakában nyilvánvalóan fontos szempont az egyes mesék terjedelme: a rövid mesék jöhetnek számításba. Saját tapasztalatom szerint bőséges a választék a rövid mesékből is, így nem szerencsés, de nem is szükséges a hosszabb mesék kurtításával próbálkozni. „A kezdő olvasó gyerekek esetében az élményszerző olvasásnak különböző akadályai vannak. Mindenekelőtt az olvasáskészség fejletlensége, a szegényes fogalomkészlet, továbbá a kínált élményre rezonáló tapasztalat hiánya, az élménybefogadás életkori sajátosságai. Ezeket az akadályokat régóta úgy próbálják leküzdeni, hogy leegyszerűsítő céllal átírják az eredeti szövegeket. Ennek következtében rendszerint megszűnik az élményt nyújtó hatás, s kényszerű kötelességből olvasott tanszövegek születnek” (Nagy, 2006, 36–37). Előfordulhat, hogy az átírás megfosztja a mesemotívumokat eredeti jelentésüktől, így a mese értelme sérül (Boldizsár, 1997).

Annak indokai, hogy miért pont a kiválasztott szavakat szükséges értelmezni, magyarázni, sajnálatos módon nem fedezhetők fel, vagyis a megmagyarázandó szavak kiválasztása feltehetően a véletlenül múlik. Többször előfordul, hogy egy-egy szómagyarázat formailag, logikailag hibás, vagy a megfogalmazás nem igazán érthető a gyermek számára. Szükség van-e egyáltalán szómagyarázatokra ilyen formában? A kontextus gyakran elégséges mértékben segíti a megértést, az irodalmi élmény kialakulásához nem okvetlenül szükséges minden egyes szó pontos értése. Megfelelő pedagógiai légkör esetén, más tantárgyak óráin szerzett tapasztalatok alapján a gyermekek úgyis kérdeznak, ha valamelyik ismeretlen szó, kifejezés zavarja a megértést.

Némelyik mese alatt diszkrétén, a mesével való kapcsolatra egyáltalán nem utalva, de mégis nyilvánvaló szándékkal közmondások, szólások, idézetek olvashatók, olyanok természetesen, amelyek a mese mondanivalójához kapcsolódnak, azt teszik explicitté. Nagy a veszélye annak, hogy ezzel a legszebb mese is gyenge tanmesévé silányodik. „A tündérmesétől idegen a racionalizálás, a tudatosítás, a didaxis és a direkt motiválás. Ha a mesében minden nyíltan kimondatik, nemcsak a mese varázsa tűnik el, hanem annak a lehetősége is, hogy az élet alapvető problémái szimbolikus formában mutakozzanak meg előttünk” (Boldizsár, 1997, 171).

Az illusztráció az egyetlen jó megoldás a felsorolt megértéssegítési módok közül: a mese hangulatát jól visszaadó illusztráció hozzájárul az élmény erősödéséhez. Az új kritériumrendszer értelmében (23/2004. VIII. 27. OM rendelet) az 1–12. évfolyam számára készült tankönyvek esetében átlagosan minden oldalra jutnia kell egy képnek vagy ábrának. Ebből kiindulva csak az ehhez képest többletillusztrációkat tekintettem megértéssegítőnek vizsgálatomban (3. ábra).

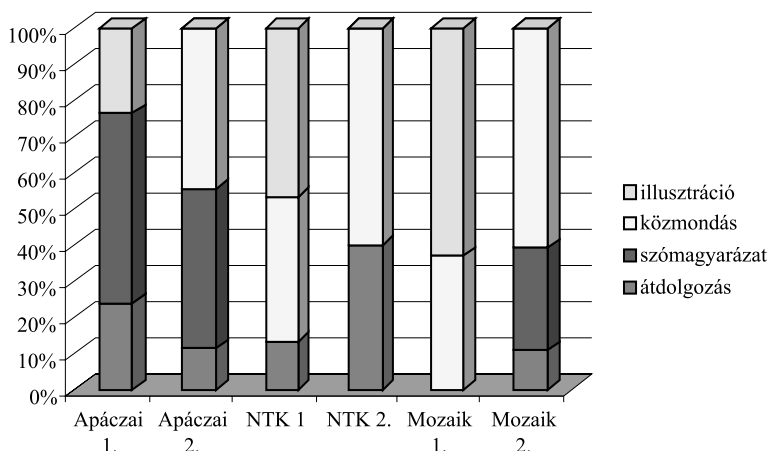
3. táblázat. Megértéssegítési módok, 1. és 2. osztály

| Megértéssegítési módok | Apáczai 1. osztály | Apáczai 2. osztály | Nemzeti 1. osztály | Nemzeti 2. osztály | Mozaik 1. osztály | Mozaik 2. osztály |
|-----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Összes mese | N=22 | N=31 | N=40 | N=74 | N=30 | N=25 |
| Átdolgozás | 4 | 2 | 2 | 8 | - | 3 |
| Szómagyarázat | 9 | 8 | - | - | - | 8 |
| Közmondás, stb. | - | 8 | 6 | 12 | 7 | 17 |
| Illusztráció | 4 | - | 7 | - | 12 | - |
| Egyszerre több | 3 | 2 | 4 | 1 | - | 8 |
| Összes segített mese aránya | 63,3% | 51,6% | 27,5% | 25,6% | 63,3% | 80,0% |

A többletillusztrálás lehetőségével egyetlen második osztályos olvasókönyv sem élt. A többi megértéssegítési mód esetében viszont azok újragondolására volna szükség. Inkonzekvens a megértési módok alkalmazása mind szükségességük megítélését, mind megválasztott módjukat tekintve.

A mesékhez kapcsolódó feladatok jellemzői

A három kiadó tankönyvei jelentős mértékben különböznek egymástól a feladatok terén: az Apáczai Kiadó olvasókönyvei lényegében munkatankönyvek, a Nemzeti Tankönyvkiadó olvasókönyveiben más jellegű kérdések és feladatok vannak, mint a munkafüzetekben, a Mozaik Kiadó olvasókönyveiben nincsenek feladatok.



3. ábra. Az egyes megértéssegítési módok relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

A feldolgozásra számítható időkeretek nyújtotta lehetőségeket messze meghaladó szemelvényszámhoz feldolgozhatatlannak tűnő feladatszám is társul, ez is egyik bizonyítéka annak, hogy a mese hangsúlyozottan megtanulandó tananyaggá válik az iskolában. Figyelembe véve az előírásoknak megfelelő óraszámokat, a feladatok nagy részének megoldására, a megoldások közös ellenőrzésére, értékelésére, a visszacsatolásra nem juthat elég idő. Kérdéses, hogy a nem kellően motivált feladatmegoldások (a didaxis élménycsökkentő hatása és a visszacsatolások elmaradása egyaránt motivációcsökkentő) mennyiben járulnak hozzá az egyes képességek fejlődéséhez.

Mind a szemelvények, mind a feladatok esetében van választási lehetőség. Azonban sem a szemelvények, sem a feladatok esetében nincs semmiféle utalás sem a tanító általi választásra, a differenciálás segítésére, sem a gyermekek választási lehetőségeire. A feladatok megoldása hangsúlyozottan a frontális osztálymunkára és az önálló munkára épít (ez utóbbi magába foglalja a házi feladatokat is), a páros és a csoportmunka, a kooperatív tanulás nem kap kellő szerepet. Az instrukciók megfogalmazásában pontatlanságok is előfordulnak. Például egy kérdésen belül tulajdonképpen két kérdés szerepel, összehasonlítást kérnek szempont(ok) megadása nélkül, vagy olyan feladatok is vannak, amelyek a korosztály fejlettségét meghaladó szinten elvégzendő elvi elemzésen alapulnak.

4. táblázat. Az egyes tankönyvszámokban szereplő feladatok, ezen belül a mesékhez kapcsolódó feladatok száma, 1. és 2. osztály

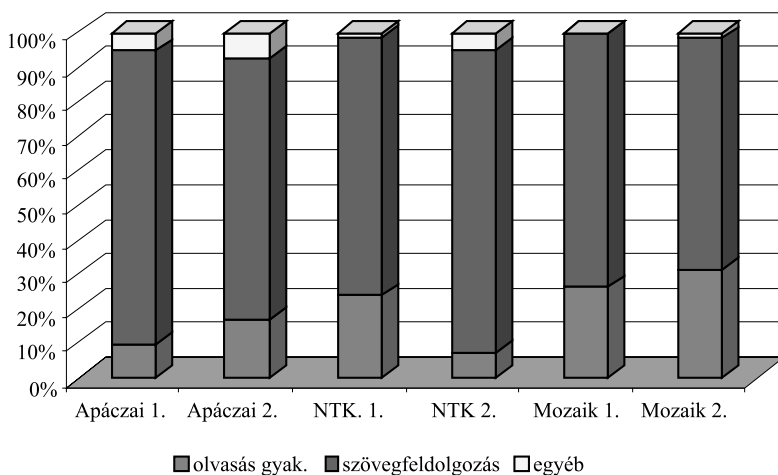
| Feladatok | Apáczai 1. osztály | Apáczai 2. osztály | Nemzeti 1. osztály | Nemzeti 2. osztály | Mozaik 1. osztály | Mozaik 2. osztály |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Összes feladat | 501 | 827 | 642 | 1074 | 338 | 357 |
| Mesékhez kapcsolódó feladatok | 133 | 246 | 270 | 562 | 58 | 95 |

Az Apáczai Kiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó olvasókönyveiben és munkafüzeteiben rendkívül magas a feladatok száma: egy mesére az Apáczai Kiadó kiadványaiban átlagosan 6, a Nemzeti Tankönyvkiadó kiadványaiban pedig 6,75 feladat jut, nem ritka a mesénkénti 8–10 feladat sem. A Mozaik Kiadó kiadványai lényegesen visszafogottabbak.

A meséhez kapcsolódó feladatok jellemzői a feladat célja szerint

5. táblázat. A mesékhez kapcsolódó feladatok céljuk szerint, 1. és 2. oszt.

| <i>Feladatok céljuk szerint</i> | <i>Apáczai 1. osztály</i> | <i>Apáczai 2. osztály</i> | <i>Nemzeti 1. osztály</i> | <i>Nemzeti 2. osztály</i> | <i>Mozaik 1. osztály</i> | <i>Mozaik 2. osztály</i> |
|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Olvasás gyakoroltatása | 13 (9,7%) | 45 (18,2%) | 64 (23,7%) | 43 (7,6%) | 18 (31,0%) | 25 (26,3%) |
| Szövegfeldolgozás | 113 (84,9%) | 199 (80,8%) | 202 (74,8%) | 516 (91,8%) | 39 (67,2%) | 70 (73,6%) |
| Egyéb | 7 (5,2%) | 2 (8,1%) | 4 (1,4%) | 3 (5,3%) | 1 (1,7%) | – |
| Összesen | 133 | 246 | 270 | 562 | 58 | 95 |



4. ábra. A mesékhez kapcsolódó feladatok a feladat célja szerint, 1. és 2. osztály

Kevésnek tűnik az olvasásgyakorláshoz kapcsolódó feladat: az olvasástanulás meghatározó időszakában ennél többre volna szükség. Főleg a gyermekek számára is érdekes, az olvasást változatos formában gyakoroltató (válogató olvasás különböző formái, a párbeszédés részeket szereposztásban olvastató stb.) feladat kevés. Az egyéb kategóriába sorolható játékos feladatok, rejtvények is csekély gyakorisággal fordulnak elő, pedig ezek méltán tartanak számot a gyermekek érdeklődésére, emiatt motiváló hatásuk és a különböző képességek fejlődésében betöltött szerepük jól érvényesülhetne.

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szempontjából

A feladatok többségében a mese mint feldolgozandó információ, megtanulandó tananyag jelenik meg. A teljes tartalom feldolgozása ezen belül jóval kisebb szerepet kap, mint az egyes részletek feldolgozása. A részletek feldolgozására irányuló feladatokban a mese egyes komponensei különböző mértékben fontosak: a legtöbb feladat, kérdés a tartalom valamelyik mozzanatára vonatkozik, ezt követik gyakoriságukat tekintve a szereplőkkel kapcsolatos feladatok, hozzájuk viszonyítva igen csekély például a mese címéhez vagy helyszínéhez kapcsolódó feladatok száma. A mesét mozaikossá alakító, erősen algoritmizált, mozzanatokra építkező feladatok nem segítik az irodalmi élmény komplex

személyiségfejlesztő hatásának érvényesülését, a narratívumvázak rögzülését, az irodalom és a hétköznapi élet átjárhatóságának kialakulását. Az irodalmi élmények sajátosságainak megfelelő élményekre építő, kreatív megoldást igénylő feladatok száma csekély, hasonlóképpen kevesellhető a differenciálásra (is) kiválóan alkalmas komplex feladatok aránya.

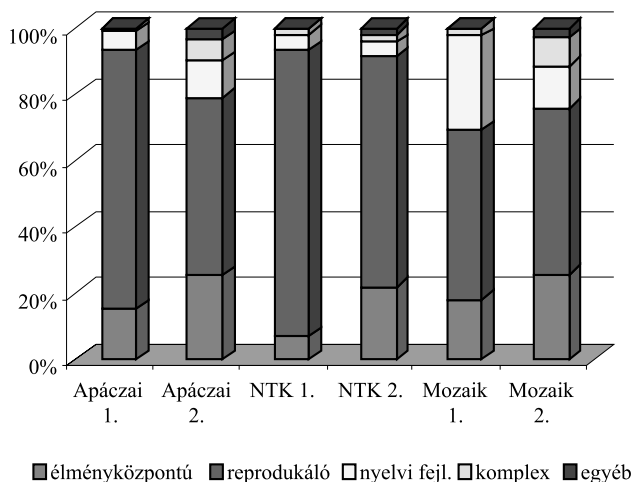
6. táblázat. A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok tartalmuk szerint, 1. és 2. osztály

| Feladatok tartalma | Apáczai 1. osztály | Apáczai 2. osztály | Nemzeti 1. osztály | Nemzeti 2. osztály | Mozaik 1. osztály | Mozaik 2. osztály |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| A mese eljátszása | 3 | 11 | 2 | 9 | 3 | 3 |
| Saját élmény, vélemény | 9 | 21 | 10 | 97 | 4 | 4 |
| Mesealakítás | 5 | 18 | 2 | 7 | – | 5 |
| Tartalom egészére vonatkozó feladat | 8 | 9 | 6 | 12 | 3 | 1 |
| Tartalomrészekre vonatkozó feladat | 58 | 55 | 98 | 181 | 9 | 23 |
| Szereplők | 18 | 32 | 53 | 137 | 6 | 9 |
| Helyszín | 2 | 8 | 11 | 26 | – | 1 |
| Cím | 2 | 3 | 6 | 3 | 2 | 1 |
| Nyelvi fejlődés segítése | 7 | 22 | 10 | 21 | 11 | 9 |
| Komplex (3) | 1 | 13 | 4 | 13 | 1 | 6 |
| Egyéb | – | 7 | – | 10 | – | 2 |
| Összesen | 113 | 199 | 202 | 516 | 39 | 70 |

A 6. táblázat kategóriái közül több összevonható a feladatmegoldások élményszerűségét, kreativitásigényét tekintve.

7. táblázat. Az egyes feladatfajták relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

| Feladatfajta | Apáczai 1. osztály | Apáczai 2. osztály | Nemzeti 1. osztály | Nemzeti 2. osztály | Mozaik 1. osztály | Mozaik 2. osztály |
|-------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Élményközpontú | 15,0% | 25,1% | 6,9% | 21,8% | 17,9% | 25,7% |
| Reprodukáló | 77,8% | 53,7% | 86,1% | 69,5% | 51,2% | 50,0% |
| Nyelvi fejlődést segítő | 6,1% | 11,0% | 4,9% | 4,0% | 28,2% | 12,8% |
| Komplex | 0,8% | 6,5% | 1,9% | 2,5% | 2,5% | 8,5% |
| Egyéb | – | 3,5% | – | 1,9% | – | 2,8% |
| Összesen | 99,7% | 99,8% | 99,8% | 99,7% | 99,8% | 99,8% |



5. ábra. Az egyes feladatfajták relatív gyakorisága, 1. és 2. osztály

A szövegfeldolgozáshoz kapcsolódó feladatok a megoldás módja szerint

8. táblázat. Az egyes tankönyvcsaládokban szereplő feladatok a megoldás módja szerint, 1. és 2. osztály

| <i>Feladatok a megoldás módja szerint</i> | <i>Apáczai 1. osztály</i> | <i>Apáczai 2. osztály</i> | <i>Nemzeti 1. osztály</i> | <i>Nemzeti 2. osztály</i> | <i>Mozaik 1. osztály</i> | <i>Mozaik 2. osztály</i> |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Írásbeli | 7 6,1% | 51 25,6% | 75 37,1% | 255 49,4% | 7 17,9% | 45 64,2% |
| Szóbeli | 24 21,2% | 77 38,6% | 49 24,2% | 121 23,4% | 17 43,5% | 7 10,0% |
| Jelöléses (4) | 63 55,7% | 33 16,5% | 59 29,2% | 88 17,0% | 8 20,5% | 4 5,7% |
| Dramatizálás, cselekedtetés | 3 2,6% | 5 2,5% | 2 0,9% | 8 1,5% | 5 12,8% | 4 5,7% |
| Rajzolás, alkotó t. | 14 12,3% | 12 6,0% | 11 5,4% | 22 4,2% | 1 2,5% | 4 5,7% |
| Kombinált (5) | 2 1,7% | 21 10,5% | 6 2,9% | 22 4,2% | 1 2,5% | 6 8,5% |
| Összes feladat | N=113 | N=199 | N=22 | N=516 | N=39 | N=70 |

A verbalításra épülő feladatok aránya minden egyes vizsgált tankönyvcsaládban eléri a 80 százalékot. Az írásbeli és a szóbeli feladatok többsége feleletalkotó, így ezek esetében a gyermekeknek van némi önállóságuk, lehetőségük az önkifejezésre, a saját vélemények, gondolatok megfogalmazására (attól is függően, hogy a pedagógus mennyire segíti az egyéni megnyilvánulásokat, vagy mennyire sugall egy bizonyos elvárt választ). A jelöléses feladatok dominánsan feleletválasztásosak, lehetséges megoldásaik lényegesen szűkebb határok között mozognak. Két alaptípusuk: a) a mese szövegéből kell kikeresni a megoldást, és b) a tankönyvszerzők által felsorolt lehetőségekből kell választaniuk a gyerekeknek.

A mese szövegéből való kikeresést kérők megoldása során a gyermek a teljes szövegben mozoghat, ez élményszerűbb, segítheti a narratívaláncolat rögzülését, és a szöveggel való bánásmód technikáját is erősíti, kisebb a találgatás lehetősége. A megadott válaszlehetőségek közül történő választás több problémát is felvet. Minél kevesebb a válaszlehetőség, annál nagyobb a véletlen eltalálás esélye. Kifogásolhatók a mindössze két válaszlehetőséget megadó feladatok. Lényeges a válaszlehetőségek megfogalmazása is: ha a mese szövegéből szó szerinti idézetként jelenik meg valamelyik válaszlehetőség, akkor a megoldásban pusztán a ráismerés játszik szerepet (hasonlóról ír például *Molnár* és *B. Németh*, 2006, 117), ha a válaszlehetőségek nagyon közel állnak egymáshoz, nehéz lehet az árnyalatnyi különbségek felismerése, ami elbizonytalaníthatja a gyermeket, ha nagyon távoliak, akkor a válaszlehetőségek között nagy valószínűséggel lehetnek olyanok, amelyek már ránézésre sem tűnhetnek jó megoldásnak, vagyis a mérlegelés, elemzés, döntés kis szerepet kap a feladat megoldásában. A túl könnyű és a túl nehéz feladat egyaránt motivációcsökkentő.

A drámajátékokhoz, a dramatizáláshoz és a cselekedtetéshez kapcsolódó feladatok és a rajzolással, színezéssel megoldható feladatok aránya elszomorítóan csekély. Hasonló a helyzet a kombinált feladatokat illetően is.

A verbalitás dominanciája a mesét pusztán megjegyzendő tartalommal, információval fokozza le, az irodalmi élményeket tekintve oly fontos saját érzések, gondolatok, vélemények megfogalmazására kevés a lehetőség.

A feladatok megoldásában a kooperativitásnak kevés szerepe van: a dramatizálást kivéve más feladatoknál alig van jelen annak ellenére, hogy a szakirodalomból jól ismert a kooperatív tanulásnak mással nem pótolható előnye van a szociális és a perszonális kompetencia fejlődése szempontjából is (*Kagan*, 2004; *Benda*, 2002a, 2002b).

A feladatok a kognitív kompetencia fejlődésének segítése szempontjából

A Szövegfeldolgozó Fejlődéssegítő Rendszer (SZÖVEGFER) a tartalomba ágyazott képességfejlesztés elvére épülve segíti a szövegfeldolgozó olvasás és négy fontos gondolkodási képesség, a rendszerező képesség, az összefüggés-kezelés, a következtetés és az elemi kombinálás fejlődését 5. osztályos gyermekek körében (*Pap-Szigeti, Zentai és Józsa*, 2007). A kompetenciamodel (*Nagy*, 2007) értelmében a gondolkodási képességek a meglévő belső tudás felhasználásával új tudás kialakulását segítik. Az alsó tagozaton használható képességfejlesztő eszközök kidolgozása és kipróbálása folyamatban van.

A kompetenciamodel (*Nagy*, 2007) értelmében a gondolkodási képességek a kognitív kompetencia körébe tartoznak, a meglévő belső tudás felhasználásával segítik az új tudás kialakulását. A kognitív kompetenciák valamennyi személyes és szociális kompetencia fejlődésének alapfeltételeiként is szolgálnak, így megfelelő fejlődésük segítése a pedagógia alapfontosságú feladata (9. táblázat).

Az összefüggés-kezelés feladata a meglévő tudásból új tudás/produktum létrehozása a dolgok közötti kapcsolódások felismerésével, alkalmazásával, létrehozásával. Meghatározó szerepet játszik a számunkra lényeges dolgok, események értelmezésében, alakításában, tervezésében. Az összefüggés-kezelés fejlődését segítő feladatokban kizárólag az oksági összefüggések jelennek meg. A feladatok tulajdonképpen úgynevezett „Miért?-es” kérdések, némelyikben a cél és az ok keveredése is megfigyelhető. Az összefüggések ténylegesen a mese központi tartalmi eleméhez kapcsolódnak ugyan, de gyakran kontextusukból ki vannak ragadva. Az elvárt megoldások lényegében a csak akkor feltételű és szükségszerű következményű okság (*Nagy*, 2000) körébe tartoznak (ez egy viszonylag könnyen felismerhető összefüggésfajta). A további hét összefüggésfajta egyáltalán nem jelenik meg a feladatokban. A mesékben valamennyi összefüggésfajta szerepel (*Szombat-helyiné*, 2006), így a mesék kifejezetten alkalmasak az egyébként igen gyengén fejlődő valószínűségi gondolkodás (*Bán*, 1998) fejlődésének segítésére is.

9. táblázat. A kognitív fejlődést segítő feladatok gyakorisága a tankönyvcsaládokban, 1. és 2. osztály

| Fejlődést segítő feladatok | Apáczai 1. oszt. | Apáczai 2. oszt. | Nemzeti 1. oszt. | Nemzeti 2. oszt. | Mozaik 1. oszt. | Mozaik 2. oszt. |
|-------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Összefüggés-kezelés | 7 (5,2%) | 8 (4,0%) | 14 (6,9%) | 22 (4,2%) | 7 (1,7%) | 9 (12,8%) |
| Sorképzés | 5 (3,7%) | 10 (5,0%) | 7 (3,4%) | 9 (1,7%) | 2 (5,1%) | 3 (4,2%) |
| Besorolás | 2 (1,7%) | - | 3 (1,4%) | 4 (0,7%) | - | - |
| Szelektálás több | 3 (2,6%) | 5 (2,5%) | 8 (3,9%) | 11 (2,1%) | - | - |
| Szelektálás 1 | 6 (5,3%) | 3 (1,5%) | 14 (6,9%) | 15 (2,9%) | 2 (5,1%) | 1 (1,4%) |
| Szortírozás | 3 (2,6%) | 11 (5,5%) | 8 (3,9%) | 2 (0,3%) | - | - |
| Közös jegy keresése | - | 1 (0,5%) | 2 (0,9) | - | - | - |
| Definiálás | - | - | - | 1 (0,1%) | - | - |
| Párosítás | 6 (5,3%) | 6 (3,0%) | 8 (3,9%) | 8 (1,5%) | 1 (2,5%) | 1 (1,4%) |
| Szövegfeldolgozó összes feladat | 113 | 199 | 202 | 516 | 39 | 70 |
| Összes kognitív feladat gyakorisága | 26,4% | 22,0% | 31,2% | 13,5% | 14,4% | 19,8% |

Az alsó tagozatos természettudományos tudáselemek inkább a determinizmus irányába befolyásolják a kisgyermek egyébként is determinisztikus gondolkodását. Az irodalom és a hétköznapi élettapasztalatok közötti kétirányú átjárhatóság vagy másképpen a körkörös mimézis (az elbeszélés utánozza az életet, az élet pedig az elbeszélést) (Bruner, 1986) azt is közvetíti, hogy egy-egy összefüggés jellege erősen szituációfüggő: a mesében az adott eseménysorban szükségszerűként megjelenő összefüggés más helyzetekben valószínű is lehet, és fordítva. Ennek kezelni tudása a mindennapi életben való boldoguláshoz nagyon fontos feltétele. A mese kontextusába ágyazottan feldolgozott összefüggések hatására nyilvánvalóbbá válnak a feltételek és a velejárók közötti kapcsolódások, okok és okozatok, realitások és fikciók, befolyásolhatóságok és befolyásolhatatlanságok. A gyermek azt is megtapasztalja, hogy egy-egy összefüggésben feltételek és/vagy velejárók sokasága kapcsolódhat össze, és ezek a kapcsolódások hierarchikusan rendeződnek el: egyes okok például nagyobb, esetenként döntő szerepet játszanak bizonyos esemény(ek) bekövetkezésében, de mások módosító hatásáról sem feledkezhetünk meg. A tankönyvcsaládok összefüggésekkel kapcsolatos feladataiban ez a sokszínűség, gazdagság egyáltalán nem jelenik meg.

A rendszerező képesség a dolgok és viszonyaik, illetve az információk és viszonyaik felismerésével és elrendezésével teszi lehetővé új tudás létrehozását. Több feladattípus segíti e képesség, illetve valamelyik részkészsége fejlődését.

A sorképzés lényege az elemek valamilyen szempont szerinti sorba rendezése. Valódi sorképzéshez legalább 3 rendezendő elem szükséges, hiszen a 2 elemű sor nem igazán nevezhető sornak. Az elemszám felső határának megállapításakor a Miller-féle tarsolyelv lehet irányadó. A feladat megoldhatósága szempontjából lényeges a különbségek megragadhatósága: a túl kicsi nehezen érzékelhető, a túl nagy különbség pedig vagy nagyon könnyűvé, emiatt lényegében feleslegessé teszi a feladatot, vagy esetlegesen a sorjelleg nem látható a gyermek számára.

A mesékhez kapcsolódó feladatokban legkézenfekvőbb az események időrendben történő rendezése. Ezek a feladatok jónak mondhatók: a mese lényeges eseményeit emelik ki rendezve.

zendő elemekként, a teljes terjedelemben vonatkoznak, megfelelő léptékűek, ezáltal segítenek a narratívaláncolat rögzítésében. Változatos tartalmúak, előfordul például a helyszínek sorrendje vagy a szereplők megjelenésének sorrendje felől közelítés. Mindössze egyetlen feladatban szerepel a fokozatok szerinti sorba rendezés, holott erre a mesék számos lehetőséget adnak (például a próbák nehézségi foka), ezt érdemes lenne jobban kiaknázni.

A besorolás alkalmazásának egyik lehetséges módja, amikor bizonyos állítások igaz-hamis voltát döntik el a gyermekek. A feladat igen ritkán szerepel a tankönyvcsaládokban. Előfordul, hogy a mondat szó szerinti idézet a mese szövegéből, így a ráismerés és nem a gondolkodás működik. A fejlesztő hatás jobban érvényesülne, ha a mesének ugyanarra a mozzanatára több mondat is vonatkozna. Erre nem volt példa a vizsgált feladatokban. Pozitívumként említendő, hogy egyik feladtnál sem tudták a gyermekek, hogy hány igaz állítást kell találniuk.

A besorolás egyik formája a szelektálás. Ennek lényege: egy halmaz jellemzőit kell kiválogatni több elem közül. Speciális esete, amikor mindössze egy jellemző kiválasztásáról van szó. Leggyakrabban valamely szereplő tulajdonságaira vonatkozik. A szortírozás több dolognak több besoroló halmaz közötti szétválogatását jelenti. Ebben a feladat-típusban is a szereplők és tulajdonságaik szétválogatása jelenik meg leginkább. A párosítás a szortírozás speciális esete. A feladatok elsősorban rajz és jelentése, állat és kicsinye, szereplő és legfontosabb tulajdonsága összekapcsolását kéri. Alapvető probléma, hogy kevés elemszámokból kell a párokat létrehozni (leggyakrabban 3–3 dolog között), így nagy a véletlen eltalálás veszélye. Például: ha 3–3 dolog párba rendezése a feladat, akkor 2 pár megalkotásával a 3. már adott.

A közös sajátosságok megkeresése és a definiálás olyan csekély gyakorisággal jelenik meg, hogy a további elemzés értelmetlen.

Összegzés

Az utóbbi évtizedekben a mesekutatásokban, a tankönyvkutatásokban és a kompetenciaalapú pedagógia területén folyó kutatásokban számos, a gyakorlat szempontjából is fontos eredmény született, ezeket a gyakorlati pedagógiának jobban kellene, lehetne hasznosítani. Az irodalmi élmények kialakulásának folyamatát jól ismerjük, kevésbé kap azonban létjogosultságot az olvasókönyvekben és a munkafüzetekben, ahol az érzelmi hatásról kevés szó esik, a mese megtanulandó, reprodukálandó tananyagként jelenik meg. A tankönyvek, munkafüzetek használatát illetően sok múlik a pedagógus személyiségén, motivációján, szakmai felkészültségén, módszertani kultúráján, ugyanakkor az is köztudomású, hogy a könyvek, munkafüzetek erőteljesen orientálnak felnőttet (nemcsak a pedagógust, hanem a szülőt is) és gyermeket egyaránt, nagy szükség volna tehát mind a tankönyvkutatások gazdagítására, mind pedig a különböző kutatási eredményeknek a tankönyvírásban való nagyobb hasznosítására.

Ezzel kapcsolatos javaslataim:

A mesék (ezen belül a magyar népmesék) arányának növelése elsősorban a mesék alternatívájaként szerepeltetett elbeszélések rovására.

A könyvekben szereplő mesekínálat megújítása.

A gyermek csak abból a meséből tanul valamit, ami érzelmileg megérintette. Ennek érdekében jóval nagyobb szerepet kellene kapnia (egyáltalán: szerepet kellene kapnia) a saját érzelmek, gondolatok, vélemények kifejezésének.

Az alternativitás biztosítása, ösztönzése mind a meseválasztás, mind a feldolgozáshoz kapcsolódó feladatok megválasztása, mind a megoldási mód tekintetében.

A hosszú mesék, szövegek az első évfolyamokon mellőzendők.

A feladatok szükség szerinti pontosítása, például a szövegezés, a tényleges feladat meghatározása stb. tekintetében.

A differenciáláshoz különböző nehézségű feladatok, érdekesség, érdeklődés szerinti választási lehetőség biztosítása.

A drámajáték, a cselekedtetés, a rajzolás (tulajdonképpen az önkifejezés más módjai) jelenlétének növelése.

A verbális feladatmegoldásokon belül változtatás az arányokon a feleletalkotás javára: ezek önmagukban is kínálnak valamiféle saját érzelem-, gondolat- és véleménykifejezési lehetőséget szinte tartalmuktól függetlenül.

A kooperatív tanulás különböző formáinak alkalmazása.

A mesefeldolgozáshoz kapcsolódó feladatokon belül a mesét egészként kezelő feladatok számának jelentős gyarapítása.

Kiemelten fontos lenne a kognitív kompetenciák fejlődésének segítségi lehetőségeit (is) biztosító feladatok kidolgozása.

Az elemzett tankönyvcsaládok folyamatos átdolgozásai utalnak a gyakorlatban szerzett tapasztalatok és a kutatási eredmények felhasználására való törekvésre. Megjelenik az erre való készítés a tankönyvbírálati eljárásrend és szempontrendszer változásában is, ugyanakkor az egyes tankönyvcsaládok többsége kisebb módosításokkal hosszú évek óta van forgalomban. Ezt jelzik a korábbi (*Szombathelyiné*, 2007a, 2007b) elemzéseim és a jelenlegi elemzések során tett megállapítások hasonlóságai is. A tényleges változtatásokhoz, kiegészítésekhez további kutatásokra, elemzésekre van szükség.

Melléklet: Az elemzett olvasókönyvek és munkafüzetek jegyzéke

Apáczai Kiadó:

1. osztály:

Esztergyósné Földesi Katalin (2006): *Az én ábécém*. Olvasókönyv az 1. osztály számára.

Esztergyósné Jenő (2008): *Első olvasókönyvem*. Az 1. osztály számára.

Németh Lászlóné – Seregély Istvánné (2009): *Olvasásfüzet az 1. évfolyam számára*.

2. osztály:

Nyíri Istvánné (2008): *Hétszínvarázs*. Olvasókönyv 2. osztályosoknak.

Burai Lászlóné – dr. Faragó Attiláné (2008): *Hétszínvarázs munkafüzet*. Munkafüzet a 2. osztályos *Hétszínvarázs* olvasókönyvhöz.

Nemzeti Tankönyvkiadó:

1. osztály:

Báder Ilona (2006): *Ábécés olvasókönyv*. Általános iskola 1. osztály.

Boldizsár Ildikó (2006): *Mesevár*. Szövegértési munkafüzet. Általános iskola 1. osztály.

2. osztály:

Olvasókönyv. Általános iskola 2. osztály. Összeállította és átdolgozta: Boldizsár Ildikó (2006).

Borszéki Ágnes (2005): *Olvasási munkafüzet I*. Általános iskola 2. osztály.

Borszéki Ágnes (2005): *Olvasási munkafüzet II*. Általános iskola 2. osztály.

Mozaik Kiadó:

1. osztály:

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2006): *Ábécéskönyv*. 1. osztály.

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2006): *Mesék az ABC-házból*. 1. osztály.

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2006): *Beszéd, olvasás, írás*. 1. osztály – Álló írás. Első félév.

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2006): *Beszéd, olvasás*. Munkafüzet – 1. osztály. Második félév.

2. osztály:

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2007): *Kerek egy esztendő*. Olvasmánygyűjtemény 2. osztály.

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2007): *Beszéd, olvasás*. Munkafüzet – 2. osztály. Első félév.

Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (2007): *Beszéd, olvasás*. Munkafüzet – 2. osztály. Második félév.

Jegyzet

- (1) A mesék közé soroltam a meseregény-részletet és a mondát is.
 (2) Ide tartoznak a mondókák, nyelvtörők, találós kérdések, kiszámolók, locsolóversek stb.
 (3) Legalább 2 kategóriába sorolható feladatelemet tartalmazó feladat.

- (4) A válasz bekarikázással, aláhúzással, számozással stb. adható meg.
 (5) Az egyes megoldási módok közül legalább kettő alkalmazását igénylő feladatok.

Irodalom

Balogh Klára és Honti Mária (2004): *Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból*. Oktatási Minisztérium. 2007. március 22-ei megtekintés, http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf

Bán Sándor (1998): Gondolkodás a bizonytalanságról: a valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest. 231–260.

Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. I. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 26–37.

Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 21–33.

Boldizsár Ildikó (1997): *Varázslás és fogvókúra. Mesék, mesemondók, motívumok*. Didakt, Debrecen.

Bruner, Jerome (1986): A gondolkodás két formája. In: László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 27–59.

Csépány Nikolett (2008): A szövegértő olvasás megalapozása első osztályban. *Könyv és Nevelés*, 1. 2009. július 2-i megtekintés, www.tanszertar.hu/eken/index.htm

Halász Gábor – Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Kovács Ágnes (1994, szerk.): *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat. *Educatio*, ősz. 446–447.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.

Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. 38–56.

Kojanitz László (2005a): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 53–68.

Kojanitz László (2005b): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 9. 135–143.

László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana – Kairosz.

László János (2001): Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In László János és Thomka Beáta (2001, szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 7–15.

Ligeti Csákné (2001): Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 89–99.

Ligeti Csákné (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 62–136.

Molnár Éva – B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József (2000): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2. 141–185.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–43.

Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nyitrai Ágnes (1995): *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. JATE, Szeged.

Pap-Szigeti Róbert – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián: (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: módszerek. In Nagy József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 312–334.

Riesman, David (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2006): A mesék lehetséges szerepe, alkalmazása az összefüggéskezelés fejlődésének segítségével 4–8 éves gyermekek körében. Poszter a VI. Országos Neveléstudományi konferencián. Budapest, 2006. október 26–28.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007a): A népmese az általános iskolák alsó tagozatának tananyagában. *Könyv és Nevelés*, 2. 52–56.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007b): Mit tanul(hat)nak gyermekeink a mesékből? Poszter. PÉK, 2007. Szeged, 2007. április 12–14.

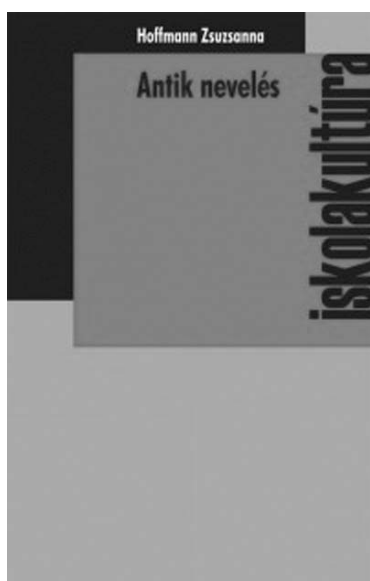
Timárné Hunya Tünde (2006): A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In Bálint Péter (2006, szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt, Debrecen.

Turcsán Gábor (1998a): Olvasókönyvek tartalom-elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 33–43.

Turcsán Gábor (1998b): Olvasókönyvek tartalom-elemzése. II. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 63–67.

Varga Erika (2003): Észrevételek, gondolatok az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanításához használható taneszközökről. *Könyv és Nevelés*, 3. 38–46.
Zilahy Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

23/2004 (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.



A Gondolat Kiadó könyveiből

17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei

A szövegalkotási képességet és a fogalmazási folyamatokat kutató vizsgálat már rámutatott arra, hogy a hatékony szöveg kritériumaira vonatkozó tudás alkalmazása a saját szövegek létrehozása közben a tudatos és eredményes írásbeli kommunikáció fontos eleme. A nagymintás vizsgálatok eredményeit elemző külföldi szakirodalomból ismeretes, hogy bár a tanulók többnyire helyesen ítélik meg mások munkájának minőségét, saját írásaikban nem alkalmazzák következetesen az általuk ismert szempontokat. Nem ismerjük azonban, hogy a magyar középiskolás korosztálynak milyen tudása van a jó szövegről, mi jellemzi szövegekre vonatkozó ítéleteit, melyek azok a tényezők, amelyek mindezt befolyásolják. (1)

Fontos, hogy minél teljesebb képet kapjunk arról, mely területek fejlesztésével segíthetjük, befolyásolhatjuk a szövegalkotási képesség fejlődését. A kommunikatív kulcskompetencia megfelelő mértékű fejlettsége ugyanis elengedhetetlen ahhoz, hogy sikerrel vegyünk részt a mindennapi társas interakciókban, megvalósítsuk céljainkat, és saját érdekeinket optimálisan érvényesítsük. A verbális és nonverbális kifejezőképesség színvonala meghatározza azt, hogy az egyén milyen életpályát fut be, milyen eredményeket ér el iskolai, munkahelyi, közéleti szereplése során. Az élet minden területén érezzük, hogy a szóbeli kommunikáció mellett napjainkban egyre erősödik az írásbeli megnyitkozások, a szövegalkotási képesség fejlettségének hatása a hétköznapi életben való boldogulásra. Az elmúlt évtizedek nemzetközi és hazai fogalmazásvizsgálatainak eredményei azonban azt bizonyítják, hogy – bár az írásbeli kommunikációs kompetencia fejlesztésének jelentősége közismert – a magyar iskolarendszer nagy számban bocsát ki gyenge szövegalkotási képességű tanulókat.

Bemutatott vizsgálatunk 11. osztályos szakközépiskolás diákok fogalmazással kapcsolatos tudása, szövegekre vonatkozó ítéletei (judgment), valamint ezzel kapcsolatos véleményük (opinion) és az általuk írt, hétköznapi problémahelyzet megoldására irányuló fogalmazások minősége között keresett összefüggéseket. A következőkben a kognitív pszichológia fogalmazásmodelljei és az önszabályozó tanulás elmélete alapján a szövegalkotási és a tanulási képesség összefüggéseit mutatjuk be. Ezt követően saját felmérésünk előzményét jelentő, a tanulók jó szövegre vonatkozó tudását kutató nemzetközi vizsgálatok eredményeit ismertetjük, illetve tizenhét éves tanulók körében végzett kis-mintás mérésünk adatainak kvantitatív elemzéséből nyert eredményeinket közöljük.

A szövegalkotási képesség és a tanulás

Egyre nagyobb jelentősége van a 21. századi ember életében a kommunikációs kompetenciának, és azon belül is egyre hangsúlyosabbá válik az írásbeli közlések megértésének és létrehozásának képessége, hiszen a mindennapi ügyintézés nagyobb része ma már

nem személyes találkozások során, hanem egyre inkább írott formában zajlik. Írott szövegeink átfogalmazására, újragondolására a mindennapok során gyakran nincs lehetőség; ha írásaink elérnek címzettjükhöz, többnyire már nem tudunk változtatni rajtuk annak érdekében, hogy az olvasóban valóban a kívánt hatást érjük el velük. Emiatt elengedhetetlen, hogy érthető, lényegre törő, hatékony szövegeket tudjunk alkotni, vagyis írásbeli kommunikációs képességünk fejlettsége megfelelő legyen.

A Nagy József (2002) által kidolgozott személyiségmodellben és a hozzá kapcsolódó pedagógiai elméletben a nyelvi képességek fejlesztése kiemelt szerepet játszik. Minden magasabb rendű gondolkodási művelethez elengedhetetlen, hogy az egyén kommunikációs képessége minél magasabb szintű fejlettséget érjen el, vagyis az iskola egyik legfontosabb feladata az értelmező szintű nyelvtudás kialakítása (Nagy, 1996). Nagy a szövegalkotási képességet a kognitív kommunikációs képesség egyik komponenseként mint „összefüggő gondolatrendszerek írásbeli közlésének szabályrendszerét” (Nagy, 1996, 64) értelmezi, vagyis definíciójába a szöveg megírásához szükséges anyaggyűjtéstől, rendszerezéstől az adott műfajhoz és közlési helyzethez illeszkedő megformáláson át az elkészült szöveg véglegessé alakításáig minden kognitív művelet beletartozik (Molnár, 2003). Ebben a rendszerben a szövegalkotási képesség fejlődése a képesség komponenseinek gyarapodásában, hierarchizálódásában, hatékonyabb és tudatosabb, egyre magasabb szintű alkalmazásában érhető tetten (Nagy, 2002).

Ha Bereiter (1980, idézi Molnár, 1996) nyomán a szövegalkotási képesség fejlődését mint a gondolkodási, tudásszerzési és nyelvi-kommunikációs és szociális képességek fejlődését értelmezzük, és elfogadjuk Flower és Hayes (összegzi Eysenck és Keane, 2003) elgondolását a fogalmazási folyamat működéséről, mely szerint írás közben rugalmasan, rekurzív módon működtetjük a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszait, akkor belátható, hogy a szövegalkotási képesség fejlesztésének révén valamennyi kognitív képesség, különösen a tanulási képesség, az önszabályozó tanulás komplex fejlesztésére van lehetőségünk.

Zimmerman meghatározása alapján Molnár Éva (2002, 4) az önszabályozás fogalmát abban a képességben határozza meg, „amely által az egyén szabályozni tudja saját célirányos cselekvéseit a környezeti változások figyelembevételével”. Ennek alapján az önszabályozó tanulás „olyan folyamat, amelynek során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve [...] szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarat és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg” (Molnár, 2004, 50). A tanulási folyamat önszabályozása feltételezi tehát, hogy az egyénnek legyen információja saját kognitív folyamatairól, vagyis legyen valamilyen mértékű tudása saját tudásáról. Az önszabályozó tanulás folyamatának három komponense különböztethető meg. A célkitűzés és tervezés fázisának feladata a tanulás elindítása és megtervezése, a megfelelő tanulási stratégiák kiválasztása. A következő szakaszban a tanulási tevékenység, illetve ennek figyelemmel kísérése történik meg. Ebben az úgynevezett monitorozási szakaszban a tanulóknak lehetősége van a tevékenység hatásait figyelembe véve a tanulási módszerek, stratégiák megváltoztatására, korrigálására. A tanulási folyamat végén következik be a harmadik fázis, a reflexiók, az önértékelés szakasza, amelyet a tanuló maga végez az adott tevékenységre vonatkozóan (Molnár, 2002, 2003).

Molnár Edit Katalin (2001) rámutat, hogy az érett fogalmazók szövegalkotási folyamatainak jellemzésekor a kutatók valójában önszabályozó folyamatokat írnak le. Mint ahogy az önszabályozó viselkedés során a célkitűzés, a monitorozás és a korrigálás szakaszai követik egymást, úgy írás közben a már meglevő tudásunkat átszervezzük, átstrukturáljuk, gondolatainkat rendszerezünk annak érdekében, hogy a műfaji elvárásoknak megfeleljünk, és olvasónkban a kívánt hatást elérjük. A szövegek tervezése, megformálása és átalakítása tehát olyan gondolkodási folyamatokat feltételez, amelyek vala-

mennyi tanulási tevékenységünk során működnek, és amelyek hatékony használata az önszabályozó viselkedés felé irányíthatja magatartásunkat.

A fogalmazási képesség és a szövegalkotásra vonatkozó tudás nemzetközi kutatása

A szövegalkotási képesség fejlődését, különböző életkorokban felfedezhető jellemzőit, az írásbeli kifejezés minőségének hátterében meghúzódó okokat, a szövegalkotás folyamatát az utóbbi évtizedekben több kis- és nagymintás vizsgálat eredményei alapján jellemezték. A felmérések között szerepelnek nemzetközi szervezetek és egyes kutatók által lebonyolított, különböző célokból megvalósított vizsgálatok (Kádárné, 1990; Baranyai és Lénárt, 1959; Orosz, 1972; B. Fejes, 1981; Horváth, 1998).

Kevés olyan kutatásról tudunk, amely összehasonlító elemzésre vállalkozott volna a szövegalkotási képesség terén. Ezek közül vizsgálatunk szempontjából az IEA 1980-as évek közepén lezajlott fogalmazásmérésének van központi jelentősége, melynek alapelveiről, lebonyolításáról és hazai eredményeiről Kádárné Fülöp Judit (1990) számol be.

Az IEA szakértői szerint a szövegalkotási képesség „a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyben a közlő a címzettet írott közleménye útján befolyásolni tudja” (Kádárné, 1990, 19.). Kádárné szerint a különböző egyedi szövegalkotási feladatok, problémahelyzetek megoldásához arra van szükség, hogy a fogalmazási képességet felépítő komponensek – így a rögzítés, a társas interakció, a gondolkodás készségei, valamint nyelvi készségeink – begyakoroltsága megfelelő szintű legyen. Könnyen belátható, hogy ezek a készségek nemcsak a szövegalkotási képesség, hanem számos egyéb, az iskolai és a mindennapi élet során rendszeresen alkalmazott képességünk komponensei is. Többek között ez is indokolja a tanulók fogalmazási képességének minél teljesebb körű megismerésére irányuló vizsgálatok elvégzését, hiszen a szövegalkotáshoz szükséges készségek számos egyéb terület működése során is fejlődnek, valamint ezek a készségek más képességek hatékonyabb fejlesztése érdekében a szövegalkotási feladatok elvégeztetésével gyakoroltathatók.

A fogalmazásmérés megvalósításához az IEA fogalmazásmérésén dolgozó kutatók a mérőeszközök között elsőként szerepeltettek különböző hétköznapi kommunikációs helyzetek megoldására irányuló szövegalkotási feladatokat. A tanulóknak többek között leírásokat, élménybeszámolókat, tanácsot, érvelést és esszét kellett készíteniük. Munkánk szempontjából különösen a tanácsfeladatnak van központi jelentősége, hiszen ezekben a barátoknak szóló levelekben a tanulóknak magával a fogalmazással kapcsolatos tudásukról kellett számot adniuk, vagyis munkájukban a szövegalkotás folyamatára vonatkozó metakognitív tudásukat kellett bemutatniuk (Schoonen és de Gloppe, 1996). Az elkészült tanulói szövegek egységes nemzetközi értékelésére útmutatókat, szempontrendszeret és etalonskálákat dolgoztak ki. Minden munkát hat szempont – tartalom, szerkesztés, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak – szerint ötfokú skálán osztályoztak.

A magyar tanulók mérés során tapasztalt teljesítményét Molnár Edit Katalin (2003) megfigyelése szerint jelentősen befolyásolja az a közlési helyzet, amelybe a feladatok alkotói az egyes szövegeket helyezték, és összességében tanulóink közepes átlagteljesítményt nyújtottak a feladatok többsége során. Saját vizsgálatunk előzményeként a szövegalkotási feladatok közül a tanácsadást emeljük ki. Ebben a feladatban a tanulóknak egy fiatalabb társuknak kellett levélben tanácsokat írniuk arról, hogy hogyan válhatnak jó fogalmazóvá az író iskolájába iratkozva, mik azok a kritériumok, amelyek elérésével jó jegyeket lehet szerezni fogalmazásból az adott intézményben. A tanulók tanácsai Kádárné (1990) elemzése alapján nagyrészt a kész fogalmazásra vonatkoznak, de szólnak a szövegalkotás folyamatáról és egyéb, az iskolai helyzetek kezelésére irányuló technikákról is. A dolgozatokat tartalmi szempontból vizsgálva azt látjuk, hogy a jobb

eredményeket mutató írásokban gyakrabban előfordulnak a konkrét, irányító megjegyzések, míg a gyengébb munkákban a közhelyszerű, inkább a szöveg külső megjelenésére irányuló megállapítások kerülnek előtérbe (Kádárné, 1990). A Magyarországon vizsgált mindkét tanulói populáció – a 14 éves általános iskolások és a 18 éves gimnazisták is – az összbemérés-osztályzatok átlaga szerint a többi feladathoz viszonyítva jól teljesített a tanácsadásban, ami arra enged következtetni, hogy az 1980-as évek közepének tanulói megfelelően ismerték a szövegalkotás folyamatát, az ezzel kapcsolatos iskolai elvárásokat, és ezt a tudást viszonylag jól tudták mások számára érthető formában visszaadni, rendszerezni.

A tanácsfeladat új típusú elemzésével a tanulók szövegalkotásra vonatkozó tudásáról, illetve ennek a fogalmazási teljesítménnyel való összefüggéséről szerezhetünk némi információt. A nemzetközi felmérés adatai alapján a tanulók fogalmazásra vonatkozó metatudásának megismerésére Schoonen és de Gloppe (1996) vállalkozott. Tanulmányukban a szerzők megvizsgálták, hogy a kutatásban részt vett 15 éves tanulók mit tartanak a jó szöveg kritériumának, mit tudnak arról a folyamatról, amely a jó szövegekhez vezet, és arra keresték a választ, hogy van-e összefüggés a szövegalkotásról való tudás és az adott diák által alkotott tanácsadó levelek minősége, vagyis a fogalmazási teljesítmény között. Schoonen és de Gloppe a tanulók levélbeli tanácsainak kategorizálása során kilenc csoportot képeztek. Megfigyelték, hogy az egyes csoportokba – tartalom, szerkesztés, stílus, nyelvtan, külalak, írás előtti műveletek, elrendezés, átvizsgálás, taktikák – sorolható javaslatok hány százalékát képezik az összes tanácsnak, valamint összeállították a leggyakrabban előforduló öt javaslat listáját, majd így nyert adataikból vontak le következtetéseket. Úgy találták, hogy a tanulók gyakori tanácsai – mint például „írj szépen”, „tagold a szöveget bekezdésekre”, „ügyelj a helyesírára”, „használd nagybetűket”, „tegyél pontot minden mondat végére” (Schoonen és de Gloppe, 1996, 96.) – elsősorban a szöveg külső megjelenésére vonatkoznak, és csak viszonylag kevés tanuló emeli ki levelében a magára a szövegalkotásra vonatkozó ismereteit, kevesen adnak számot arról, hogy mit tudnak a fogalmazás folyamatáról.

A szerzők az írásra vonatkozó ismeretek és a fogalmazások minősége között szoros összefüggést találtak. Úgy látták, hogy azok a tanulók, akik jól teljesítettek az IEA-vizsgálatban kijelölt szövegalkotási feladatok terén, és magas összbemérés-pontszámokat értek el, több tanácsot adtak a szövegek megírására, felépítésére vonatkozóan, és kevésbé érintették az írásművek külső megjelenésére, illetve a nyelvtani szabályok betartására vonatkozó kritériumokat; ugyanakkor azt is megfigyelték, hogy ennek éppen az ellenkezője jellemzi a rosszul fogalmazó diákokat.

A szövegalkotási képesség, a szövegekre vonatkozó ítéletek vizsgálata

A minta

Vizsgálatunkban 128 Csongrád megyei, tizenegyedik évfolyamos, szakközépiskolás diák vett részt. Közülük 34 volt fiú és 94 lány. Összesen három iskola öt osztályának tanulói oldották meg a feladatokat. 27 fő egy kisvárosi kertészeti szakközépiskola 11. osztályának tanulója volt. Egy szintén kisvárosi közgazdasági szakközépiskola három osztályából összesen 68 tanuló (23, 27, illetve 18 fő) került a mintába. Egy megyeszékhelyi szakközépiskola és gimnázium pedagógia tagozatos szakközépiskolai osztálya vett még részt a felmérésben összesen 33 tanulóval.

A minta nem reprezentatív településtípusok, szakmacsoportok és fiú-lány arány szerint. Eredményeink ezért tájékoztató jellegűek, ám hasonló nagymintás vizsgálat hiányában hasznos tanulságokat kínálnak.

Mérőeszközök és értékelési rendszer

A tanulók szövegalkotási képességének és szövegekre vonatkozó ítéleteinek, véleményének összefüggés-vizsgálatát két mérőeszköz segítségével bonyolítottuk le. A szövegalkotási képesség vizsgálatát egy levélírási feladattal oldottuk meg. A mérőeszköz kidolgozásakor a nemzetközi IEA-felmérés ÁLLÁS-feladatát alakítottuk át saját céljainknak, illetve a mai viszonyoknak megfelelően. Az eredeti feladatban a tanulónak egy újságban talált álláshirdetésre kellett jelentkezniük levélben, saját szövegalkotási feladatunkban pedig egy fiktív iskolaszövetkezet plakát formában közzétett felhívására kellett reagálniuk. A feladat reliabilitásmutatója Cronbach $\alpha = 0,79$, fogalmazásvizsgálat esetében elfogadható.

A tanulók elkészült munkáit az IEA-vizsgálat (Kádárné, 1990) szempontrendszere alapján egy holisztikus és hat analitikus szempont – tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak – szerint, ötfokú skálákon értékeltük.

A szövegalkotási feladat értékelési szempontjai közötti összefüggéseket az 1. táblázat összegzi. Ebből leolvasható, hogy valamennyi értékelési szemponton elért eredmény szignifikánsan összefügg minden más értékelési szempont eredményével. Az összbemomás-osztályzattal leggyengébb összefüggést a nyelvhelyességjegyet mutat, legerősebben pedig a tartalombeli eredmények korrelálnak a holisztikus szemponttal.

A 2. táblázatból leolvasható, hogy legnagyobb mértékben a tartalomjegye eredménye határozza meg az összbemomás-osztályzatot, legkevésbé pedig a helyesírás és a nyelvhelyesség járul hozzá ennek a szempontnak az értékeléséhez. Az analitikus szempontok eredményei 85,46 százalékban magyarázzák meg az összbemomásjegyet, a fennmaradó 14,54 százalék más, külső tényezőknek tudható be. Ugyanakkor az értékelési szempontokra végzett itemkihagyásos reliabilitásvizsgálatból kiderül, hogy valamennyi szempont kellő mértékben járul hozzá a szövegek egészét minősítő értékeléshez.

1. táblázat. Az értékelési szempontok közötti összefüggések

| | Tartalom | Szerkezet | Stílus | Nyelvhelyesség | Külalak | Helyesírás |
|----------------|----------|-----------|---------|----------------|---------|------------|
| Szerkezet | 0,404** | | | | | |
| Stílus | 0,675** | 0,497** | | | | |
| Nyelvhelyesség | 0,372** | 0,331** | 0,375** | | | |
| Külalak | 0,462** | 0,331** | 0,458** | 0,204* | | |
| Helyesírás | 0,377** | 0,249** | 0,412** | 0,389** | 0,433** | |
| Összbemomás | 0,805** | 0,631** | 0,792** | 0,455** | 0,613** | 0,469** |

*az összefüggés szignifikáns $p < 0,05$ szinten

**az összefüggés szignifikáns $p < 0,01$ szinten

2. táblázat. Az összbemomás-osztályzatra mint függő változóra végzett regresszióanalízis eredménye

| | r | β | $r^2 \beta^2 \cdot 100$ |
|---------------------------------|-------|---------|-------------------------|
| Tartalom | 0,805 | 0,389 | 31,32 |
| Szerkezet | 0,631 | 0,237 | 14,98 |
| Stílus | 0,792 | 0,280 | 22,18 |
| Nyelvhelyesség | 0,455 | 0,074 | 3,380 |
| Külalak | 0,613 | 0,197 | 12,05 |
| Helyesírás | 0,469 | 0,033 | 1,550 |
| Összes megmagyarázott variancia | | | 85,46 |

A tanulók szövegekre vonatkozó tudásának vizsgálatához egy kétszer 13 ítemes feladatlapot dolgoztunk ki. A feladatsor első részében a diákok ítéleteinek pontosságát vizsgáltuk. Ezeknek a feladatoknak a megoldásakor a tanulónak két – egy gyengébb és

egy jobb – hivatalos levelet kellett értékelniük megadott szempontok szerint. A mintaszövegek velük egykorú tanulók munkái voltak, és ugyanannak a szövegalkotási feladatnak az eredményeként készültek, melyet a minta diákjainak is meg kellett oldaniuk. Az értékelési skálák kidolgozásakor a fogalmazási feladat minősítésére általunk is követett IEA-szempontrendszer analitikus szempontjait bontottuk tovább. A tanulók számára megfoghatóbb, konkrétabb vizsgálati támpontokat fogalmaztunk meg, így összesen 12 kérdés alapján kellett értékelniük mindkét fogalmazást.

Az utolsó itemek segítségével a tanulók szövegekről alkotott véleményének minőségéről kívántunk képet kapni; mindkét szöveg esetén a levelek íróinak szóló tanácsok megfogalmazását vártuk a diákoktól, melyben utat mutatnak a további fejlődéshez, a jobb íróvá váláshoz. Az így készült 3-4 mondatos üzeneteket három szempontból értékeltük. Egyrészt vizsgáltuk azt, hogy a tanácsok tartalma helytálló-e, másrészt hogy terjedelmük megfelel-e a feladatban adott utasításnak, harmadrészt pedig hogy ezek a rövid írások műfajukat tekintve valóban tanácsok-e, vagy egyszerűen hibákat sorolnak fel.

A vizsgálat eredményei

Felmérésünk számos adatot szolgáltatott a 17 éves tanulók szövegalkotási képességére és a szövegek minőségéről való gondolkodására vonatkozóan. Az alábbiakban a szövegalkotási és az értékelési feladat elemzésének általános tapasztalatait mutatjuk be, ezt követően kitérünk a teljesítményt meghatározó tényezők vizsgálatára, majd a két vizsgált terület összefüggés-vizsgálatának eredményeire.

A szövegalkotási feladat eredményei

A 3. táblázat a levélfeladaton elért eredményeket összegzi. Az átlagteljesítmények azt mutatják, hogy a felmérésben részt vevő diákok valamivel a közepes szint feletti minősítést kaptak valamennyi analitikus szempont és az összbenyomás esetén is. Legjobb eredmények a helyesírás és a nyelvhelyesség tekintetében születtek; ez azonban elsősorban valószínűleg nem a tanulók kiváló teljesítményének, hanem sokkal inkább a dolgozatok rövid terjedelmének és ezáltal az elkövethető hibák kisebb számának tudható be.

3. táblázat. Az értékelési szempontokon elért eredmények alakulása a teljes mintán

| | átlag | szórás |
|----------------|-------|--------|
| Tartalom | 3,80 | 0,87 |
| Szerkezet | 3,53 | 0,98 |
| Stílus | 3,80 | 0,81 |
| Nyelvhelyesség | 4,23 | 0,90 |
| Külsőalak | 3,80 | 0,99 |
| Helyesírás | 4,26 | 0,95 |
| Összbenyomás | 3,66 | 0,91 |

Teljesítmények az értékelési feladaton

Mint ahogy azt a mérőeszközök bemutatásakor tárgyaltuk, az értékelési feladat több itemből tevődött össze. Ezek egy része egy gyengébb, más része egy jobb levél több szempont szerinti értékelését kérte; a feladatsort mindkét esetben egy-egy tanács megfogalmazása egészítette ki. A szövegekre vonatkozó ítéletek pontosságát mérő itemek eredményeinek elemzéséből azt láthatjuk, hogy a tanulónak igen pontos ismereteik vannak a jó szöveg kritériumairól. A teljes mintára vonatkozó Kendall-féle konkordanciaelemzés 4. táblázatban közölt mérőszámainak meglepően magas értéke azt mutatja,

hogy a vizsgálatban részt vett tanulók kortársaik által írt szövegekre vonatkozó ítéletei a külalak kivételével nagymértékben összecsengenek az általunk adott bírálatokkal. A stílus, a helyesírás és a nyelvhelyesség tekintetében statisztikailag nem is mutatható ki az ítéletek közötti eltérés.

4. táblázat. A teljes minta és a szakértői ítéletek egyezésének (Kendall's W) mértéke

| | |
|----------------------------|-------|
| Tartalmi szempontok | 0,962 |
| Szerkezeti szempontok | 0,970 |
| Stílus szempontjai | 1,000 |
| Nyelvhelyességi szempontok | 1,000 |
| Helyesírási szempontok | 1,000 |
| Külalak szempontjai | 0,667 |
| Minden szempont | 0,942 |

Jelentős mértékű egyetértés mutatható ki a tartalom és a szerkezet megítélésében is. Egyedül a külalak esetén figyelhetünk meg közepes egyezést a szakértői minősítéssel. Ennek okát abban látjuk, hogy a tanulókat a külalak értékelésekor nagymértékben befolyásolja a szövegről és ezáltal az íróról kialakított globális véleményük. Ezt támasztják alá az 5. táblázat adatai is, melyek a konkordanciaszámítás számára az itemszám miatt értelmezhető értékelési szempontok tekintetében levelenként mutatják be a szakértői ítéletekkel való egyezés mértékét.

5. táblázat. A szakértői értékeléssel való egyetértés mértéke (Kendall's W) levelenként

| | Gyengébb levél | Jobb levél |
|-----------|----------------|------------|
| Tartalom | 0,929 | 0,500 |
| Szerkezet | 1,000 | 0,929 |
| Külalak | 0,500 | 0,750 |

Itt is azt láthatjuk, hogy a külalak szempontjából tapasztalhatók a legnagyobb különbségek a bírálatokban mind a gyengébb, mind a jobb levél esetén. A tanulók ezek szerint sokkal elnézőbbek az íráskép értékelésében azzal a levélíróval szemben, akinek a dolgozatát összességében, illetve a többi analitikus szempont alapján jobbnak ítélik meg, míg jelentősen szigorúbbak azzal, aki hanyagabb a többi nézőpontból. Alacsony a szakértői ítélettel való egyetértés mértéke a második levél tartalmát illetően. Ennek okát a szöveg mélyebb elemzése adhatná meg.

A szakértői bírálattal való egyetértés mellett vizsgálhatjuk a tanulók más tanulók ítéleteivel való egyezésének szintjét is. Erre vonatkozóan a 6. táblázatban közlünk adatokat. Azt láthatjuk, hogy legnagyobb egyetértést a nyelvhelyesség, illetve a stílus és a helyesírás esetén tapasztalunk a tanulók között ugyanúgy, mint a minta átlagos ítéletei és a szakértői ítéletek vizsgálata esetén. Legnagyobb különbségek a külalak megítélésében jelentkeznek. Feltételezhető, hogy ez a fent említett okból és a szempont szubjektivitásából adódik.

6. táblázat. A tanulók egymás közötti egyetértésének mértéke (Kendall's W)

| | |
|----------------------------|-------|
| Tartalmi szempontok | 0,718 |
| Szerkezeti szempontok | 0,584 |
| Stílus szempontjai | 0,884 |
| Nyelvhelyességi szempontok | 0,938 |
| Helyesírási szempontok | 0,892 |
| Külalak szempontjai | 0,268 |
| Minden szempont | 0,612 |

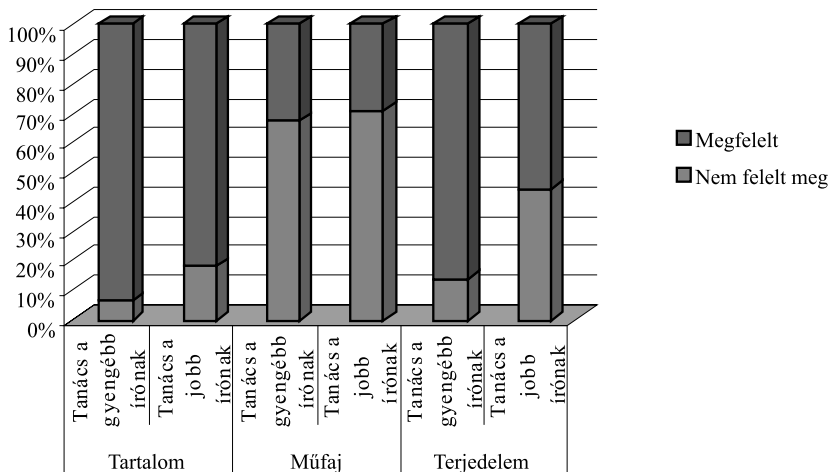
A levelek értékeléséből származó adatok elemzését összegezve elmondhatjuk, hogy mind a tanulók bírálatainak egymás közötti, mind a szakértői ítéletekkel való összevetése esetén a külalak kivételével nagymértékű együttjárást állapíthatunk meg.

7. táblázat A tanácsfeladaton elért eredmények átlagai

| | Tartalom | | Műfaj | | Terjedelem | |
|---------------------------|----------|--------|-------|--------|------------|--------|
| | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás |
| Tanács a gyengébb íróknak | 0,94 | 0,24 | 0,33 | 0,47 | 0,86 | 0,35 |
| Tanács a jobb íróknak | 0,82 | 0,39 | 0,29 | 0,46 | 0,55 | 0,5 |

Az értékelési feladat másik fontos eleme volt a bírálandó levelekről alkotott vélemények, az írókhoz intézett tanácsok megfogalmazása, melyeket három szempont – tartalom, műfaj és terjedelem – szerint megfelelt, illetve nem felelt meg minősítéssel értékeltünk. Valamennyi szempont esetén gyengébben teljesítettek a tanulók a jobb levél írója számára írt tanácsok megalkotásakor (7. táblázat). Ez az eltérés különösen a terjedelem tekintetében szembetűnő. Véleményünk szerint ennek az az oka, hogy a tanulók nehezebben írnak javaslatokat egy általuk jó íróknak tartott társuk számára, illetve nem ismerik fel azokat az ányalatnyi hibákat, ahol továbblépési lehetőségekre lehetne felhívni a figyelmet. Így nemcsak tartalmilag tesznek felületes megállapításokat, hanem a feladatban megadott, a szöveg hosszára vonatkozó – 3-4 mondatos – követelményt is kevésbé tudják betartani, mint egy gyengébb levél esetén, ahol egyszerűbb, kézenfekvőbb tanácsadási lehetőségek kínálkoznak.

A minta tanulói igen gyenge átlagteljesítményt nyújtottak a tanácsfeladatban támasztott műfaji elvárások esetén. Sokan nem tanácsot, hanem véleményt fogalmaztak meg, de nem mutattak rá a fejlődés lehetséges irányaira. Mások a levelekben tapasztalt hibákat sorolták fel tételesen, mintegy felhívva ezekre a levélírók figyelmét. Bár ezek a megállapítások, vélemények – mint ahogy azt a tartalom pontszámai is mutatják – helytállóak voltak, a tanács követelményeinek mégsem tettek eleget. Másik tipikus hiba ezekben a rövid írásokban az volt, hogy az imént felsorolt okok miatt nem a levélírókhoz szóltak, sokkal inkább a feladatok megoldását ellenőrző szakértőhöz.



1. ábra. A tanácsfeladat eredményeinek eloszlása

Ugyanezt figyelhetjük meg, ha a tanácsfeladaton elért eredmények százalékos eloszlását követjük nyomon a 2. ábra alapján. Tartalmi tekintetben mindkét tanács esetén helyes meg-

oldást ad a tanulók jelentős többsége, a két feladat között a terjedelem tekintetében figyelhető meg a legnagyobb eltérés, míg műfajilag elenyésző teljesítménybeli különbségek láthatók a két feladat megoldása között. Ebből arra következtethetünk, hogy a mintába került diákok nagy hányada nincs tisztában a tanács szövegtípusának követelményeivel.

A teljesítményt befolyásoló tényezők hatásai

A teljesítményt befolyásoló tényezők bemutatásakor a nemek és a mintában részt vevő osztályok közötti különbségeket elemezzük, és a szülők iskolai végzettségének hatásairól szólnunk. Külön vizsgáljuk ezeknek a szövegalkotási képességre és az értékelési, illetve a tanácsadási feladatban nyújtott teljesítményre gyakorolt hatását.

Általánosan elfogadott az a vélemény, hogy a verbális képességek, így a szövegalkotás terén is a lányok számottevő előnyben vannak a fiúkhoz képest. A monitorvizsgálatok elemzéseivel ezzel ellentétben csak kismértékű különbségeket mutattak ki a nemek között ezen a téren (Vári, 1999); és mint ahogy azt Molnár Edit Katalin (2002 és 2003) Swannt (1999) idézve írásaiban kifejti, a korábbi vizsgálatok sem támasztják alá minden kétséget kizáróan ezt a feltételezést. A saját vizsgálatunkat megelőző, hazai fogalmazáskutatások erre vonatkozó megfigyeléseit összegezve azt láthatjuk, hogy Orosz (1972) nem, Kádárné (1990) és Horváth (1998) talált bizonyos mértékű különbséget a nemek teljesítménye között, ugyanakkor az előbbi szerző munkájának nem szerves része a fiú-lány eltérések tárgyalása, az utóbbi kutató pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a bírálók akkor ítélik jobbnak a lányok munkáit, ha ismerik a szövegalkotókat. Molnár Edit Katalin (2002) vizsgálatában, melynek szövegértékelési szempontjai jelen felmérésünkkel megegyeznek, hetedik évfolyamon az összbemutató, a szerkezet, a nyelvhelyesség és a külalak, 11. évfolyamon viszont már csak a két utóbbi szempont esetén talált jelentősebb különbséget a tanulók nemek szerint képzett csoportjainak teljesítményei között.

A saját vizsgálatunk szövegalkotási feladatán nyújtott átlagos teljesítményeket a fiúk és a lányok részmintáján vizsgálva a korábbi tendenciáktól némileg eltérően azt láthatjuk, hogy a szerkezet és a nyelvhelyesség kivételével valamennyi szempontból szignifikáns különbség mutatható ki a két nem között a lányok javára. Legnagyobb eltérést a külalak és a helyesírás tekintetében tapasztalhatunk, de a tartalom- és az összbemutató-jegy esetén is statisztikailag releváns különbséget mutattak ki az elvégzett t-próbák.

8. táblázat. A szövegalkotási feladat eredményeinek nemek szerinti alakulása

| | Tartalom | | Szerkezet | | Stílus | | Nyelvhelyesség | | Külalak | | Helyesírás | | Összbemutató | |
|--------|----------|--------|-----------|--------|--------|--------|----------------|--------|---------|--------|------------|--------|--------------|--------|
| | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás |
| Fiúk | 3,41 | 0,89 | 3,29 | 1,09 | 3,44 | 0,93 | 4,00 | 1,02 | 3,12 | 1,09 | 3,68 | 1,22 | 3,21 | 1,07 |
| Lányok | 3,94 | 0,83 | 3,62 | 0,93 | 3,94 | 0,73 | 4,32 | 0,85 | 4,04 | 0,83 | 4,47 | 0,73 | 3,82 | 0,79 |
| Szign. | p<0,05 | | n.s. | | p<0,05 | | n.s. | | p<0,01 | | p<0,01 | | p<0,05 | |

Bár a lányok szakértői ítélettel való egyetértése mindkét levél esetén megfigyelhető, a nemek alapján nem találtunk számottevő különbséget az értékelési feladaton elért eredmények között. A fiúk és a lányok ítéletei minden esetben a gyengébb szövegre vonatkozó bírálatokban állnak közelebb a szakértői minősítésekhez.

9. táblázat. A szakértői értékeléssel való egyetértés mértéke (Kendall's W) nemenként

| | Gyengébb levél | Jobb levél |
|--------|----------------|------------|
| Fiúk | 0,968 | 0,753 |
| Lányok | 0,979 | 0,785 |

A 10. táblázatban közölt adatokból leolvasható, hogy kétmintás t-próba segítségével csak a tanács műfajára vonatkozóan nem állapítható meg statisztikailag releváns különbség a nemek között. A gyengébb levél írójához intézett íráskorok esetén ez az eltérés jelentősebb. A különbségek minden esetben a lányok javára mutathatók ki.

10. táblázat. A tanácsfeladat eredményeinek nemek szerinti különbségei

| | | Fiúk | | Lányok | | Szign. |
|---------------------------|------------|-------|--------|--------|--------|--------|
| | | átlag | szórás | átlag | szórás | |
| Tanács a gyengébb íróknak | Tartalom | 0,79 | 0,41 | 0,99 | 0,10 | p<0,01 |
| | Műfaj | 0,41 | 0,50 | 0,30 | 0,46 | n.s. |
| | Terjedelem | 0,68 | 0,47 | 0,93 | 0,26 | p<0,01 |
| Tanács a jobb íróknak | Tartalom | 0,68 | 0,47 | 0,87 | 0,34 | p<0,05 |
| | Műfaj | 0,29 | 0,46 | 0,29 | 0,45 | n.s. |
| | Terjedelem | 0,38 | 0,49 | 0,62 | 0,49 | p<0,05 |

A nemek szövegalkotásra és szövegekre vonatkozó ítéletekre való hatásait összegezve megállapíthatjuk, hogy minden vizsgált szempontból a lányok teljesítménye jobb a fiúkénál. Ez az eredménybeli különbség a legtöbb esetben szignifikáns is.

A felmérésünkben részt vevő diákok három iskola öt osztályából kerültek ki. Az alábbiakban a különböző osztályokba járó tanulók teljesítményének különbségeit mutatjuk be. A szövegalkotási feladat értékelési szempontjaira végzett varianciaanalízis F-értéke a nyelvhelyesség kivételével valamennyi szempont esetén legalább p<0,05 szinten szignifikáns. A 11. táblázatban közölt átlagokból láthatjuk, hogy minden értékelési nézőpont esetén a D osztály jelentősen rosszabb átlagteljesítményt nyújtott a többinél. Emellett a szerkezet és a stílus esetén az E, illetve a B osztály pozitív irányban különül el a többitől.

11. táblázat. A szövegalkotási feladaton elért eredmények alakulása osztályonként

| | Tartalom | | Szerkezet | | Stílus | | Nyelvhelyesség | | Külsőalak | | Helyesírás | | Összbenyomás | |
|-----------|----------|--------|-----------|--------|--------|--------|----------------|--------|-----------|--------|------------|--------|--------------|--------|
| | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás |
| A osztály | 3,59 | 0,93 | 3,63 | 0,74 | 3,56 | 0,58 | 4,11 | 0,97 | 3,67 | 1,07 | 4,26 | 0,86 | 3,48 | 0,85 |
| B osztály | 4,04 | 0,77 | 3,26 | 0,62 | 4,17 | 0,58 | 4,26 | 0,81 | 4,09 | 0,95 | 4,48 | 0,90 | 3,96 | 0,64 |
| C osztály | 4,00 | 0,73 | 3,63 | 0,88 | 4,00 | 0,68 | 4,33 | 0,73 | 3,89 | 0,89 | 4,48 | 0,75 | 3,85 | 0,72 |
| D osztály | 2,89 | 0,76 | 2,33 | 0,69 | 3,00 | 1,08 | 3,78 | 1,26 | 2,89 | 1,13 | 3,44 | 1,42 | 2,56 | 0,98 |
| E osztály | 4,12 | 0,70 | 4,21 | 0,93 | 4,03 | 0,73 | 4,48 | 0,71 | 4,12 | 0,60 | 4,36 | 0,65 | 4,03 | 0,73 |

Az értékelési feladat esetén nem találhatunk nagy eltéréseket az osztályok között. A szakértői ítéletekkel való egyezés szempontjából mintánk homogénnek tekinthető. Ugyanakkor az is látható, hogy az egyetértés mértéke az első levél esetén minden osztály esetében nagyobb, mint amelyet a jobb írás megítélésekor tapasztalhatunk.

12. táblázat. A szakértői értékeléssel való egyetértés mértéke (Kendall's W) osztályonként

| | Gyengébb levél | Jobb levél |
|------------------|----------------|------------|
| Első osztály | 0,969 | 0,765 |
| Második osztály | 0,972 | 0,748 |
| Harmadik osztály | 0,958 | 0,861 |
| Negyedik osztály | 0,953 | 0,770 |
| Ötödik osztály | 0,958 | 0,785 |

A tanácsfeladat osztályok szerinti különbségeit vizsgálva csak a tanács műfajában tapasztalható statisztikailag kimutatható eltérés a tanulócsoporthoz között, ebből a szempontból az ötödik osztály tanulói teljesítenek jobban a többinél.

Az osztályok közötti különbségekről tett megfigyeléseinket összegezve elmondhatjuk, hogy csak a szövegalkotás terén tapasztalhatók jelentős eltérések a különböző osztályokba járó tanulók teljesítményei között. Bár láthatunk különbségeket az értékelési feladaton elért eredmények esetén is, ezek mértéke statisztikailag nem megragadható.

A család szociokulturális háttere, mely leginkább a szülők iskolai végzettségével jellemezhető, az anyanyelvi kompetenciára gyakorolt hatásán keresztül várhatóan befolyásolja a szövegalkotási képességet, a jó szövegről alkotott képet (*Molnár, 2002, 2003*). Ha a szülők iskolai végzettségét és a szövegalkotási feladat egyes szempontjain nyújtott teljesítmény összefüggéseit vizsgáljuk, csak igen kevés esetben találunk szignifikáns korrelációkat. Mindkét szülő képzettségi szintjével statisztikailag kimutatható összefüggés áll fenn az összbenyomás-osztályzatok esetén. Ezeken kívül a szerkezet- és a stílus-osztályzatot határozza meg, szintén igen kis mértékben, az anya iskolai végzettsége.

13. táblázat. Az eredmények és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggések

| | Tartalom | Szerkezet | Stílus | Nyelvhelyesség | Külsőalak | Helyesírás | Összbenyomás |
|---------------------------|----------|-----------|--------|----------------|-----------|------------|--------------|
| Apa iskolai végzettsége | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,182* |
| Anyai iskolai végzettsége | n.s. | 0,260** | 0,182* | n.s. | n.s. | n.s. | 0,187* |

*az összefüggés szignifikáns $p < 0,05$ szinten

**az összefüggés szignifikáns $p < 0,01$ szinten

Az értékelési és a tanácsfeladaton nyert adatok esetében egyáltalán nem találtunk szignifikáns együjtjárást a tanulók szocioökonómiai státusával.

A tanulók iskolai előmenetelének hatásait a különböző tantárgyakból kapott osztályzatok és az egyes mérőeszközökön mutatott eredmények összevetésével vizsgáltuk. Azt találtuk, hogy ez a tényező nem áll összefüggésben a szövegekre vonatkozó ítéletek és a tanácsadás minőségével, pontosságával. Szignifikáns együjtjárást ismét csak a szövegalkotási feladat eredményeiben találtunk, az ennek mértékét kifejező korrelációs együtthatókat a 14. táblázatban összegeztük.

14. táblázat. Az eredmények és az iskolai előmenetel közötti összefüggések

| | Tartalom | Szerkezet | Stílus | Nyelvhelyesség | Külsőalak | Helyesírás | Összbenyomás |
|--------------|----------|-----------|---------|----------------|-----------|------------|--------------|
| Magatartás | 0,178* | n.s. | n.s. | 0,247** | n.s. | n.s. | 0,185* |
| Szorgalom | 0,197* | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,236** |
| Irodalom | 0,418** | 0,183* | 0,336** | n.s. | 0,272** | 0,354** | 0,361** |
| Nyelvtan | 0,364** | 0,202* | 0,322** | n.s. | 0,243** | 0,329** | 0,373** |
| Idegen nyelv | 0,365** | n.s. | 0,233** | n.s. | 0,282** | 0,363** | 0,359** |

*az összefüggés szignifikáns $p < 0,05$ szinten

**az összefüggés szignifikáns $p < 0,01$ szinten

Úgy találtuk, hogy a magatartás- és a szorgalomosztályzatok csak a tartalom és az összbenyomás esetén vannak kapcsolatban a bírálatokkal, a többi szempont közül csak a nyelvhelyesség terén figyelhetünk meg statisztikailag megragadható összefüggést a magatartásjeggyel. A magyar nyelvből, illetve irodalomból kapott osztályzatok azonban a nyelvhelyesség kivételével valamennyi szempontot szignifikánsan meghatározzák. Az idegen nyelvből szerzett jegyek ehhez hasonló hatással vannak a különböző értékelési

pontokra, bár itt a nyelvhelyességen kívül a szerkezeti osztályzatra vonatkozóan sem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

A szövegalkotási képesség és a szövegekre vonatkozó ítéletek összefüggés-vizsgálatának eredménye

A szövegalkotási feladatban nyújtott teljesítmény és a szövegekre vonatkozó ítéletek, illetve vélemények helytállóságának összefüggéseit vizsgálva kiinduló hipotézisünknek megfelelően egyetlen értékelési szempontra vonatkozóan sem találtunk szignifikáns korrelációkat. Ahogy azt már fent részleteztük, a diákok szövegekről alkotott ítéletei elég egyöntetűek, és közel állnak a szakértői ítélethez, ugyanakkor függetlenek saját szövegeik színvonalától. Az értékelési feladatban nyújtott általánosan jó teljesítmények és a levelekre kapott közepes összbenyomás-osztályzatok arra engednek következtetni, hogy a mintába került középiskolások, bár többnyire helyesen ítélik meg mások munkájának minőségét, saját dolgozataikban nem követik következetesen az általuk ismert szempontokat.

Következtetések

Vizsgálatunk eredményeinek alapján a következőket állapíthatjuk meg:

(1) A diákok többsége közepes, illetve jó minősítést szerzett a szövegalkotási feladat analitikus értékelési szempontjainak nagy részén. Ugyanez mondható el az összbenyomás-osztályzatokról is.

(2) A tanulók szövegalkotási teljesítményét meghatározta a nem, a szülők iskolai végzettsége. Különbségeket mutattunk ki a részt vevő osztályok között és iskolai előmenetel szerint is.

(3) Minden vizsgált háttérváltozótól és a szövegalkotási képesség fejlettségétől is függetlenül találtuk a szövegekre vonatkozó ítéletek fejlettségét. Ennek alapján úgy látjuk, hogy a tanulók tisztában vannak a jó szöveg kritériumaival, képesek mások dolgozataiban jól lokalizálni a problémákat, tanácsaik helytállóak, ugyanakkor saját munkáik tökéletesítéséhez nem használják fel tudásukat. Úgy tűnik, mintha a tanulók saját szövegüket mint megváltoztathatatlan egészt fognék fel, amelyet javítani, korrigálni annak elkészülte után már nem szükséges.

(4) Mivel a szövegekre vonatkozó ítéletalkotást vizsgálatunk mint minden más tényezőtől független és jól működő képességet jellemezte, úgy gondoljuk, hogy az anyanyelv-oktatásban hangsúlyt kellene fektetni a saját szövegek átgondolására, lehetőséget kellene adni a diákoknak arra, hogy átdolgozzák, javítsák írásaikat, hiszen tudják, melyek a jó szöveg kritériumai, csak meg kellene tanulniuk saját munkájukra vonatkoztatni azokat.

(5) Ennek megvalósulása esetén igény alakulhatna ki a tanulókban szövegalkotási képességük önfejlesztésére, az önálló tanulásra. A fogalmazási képesség fejlődése pedig egyéb kognitív területek fejlődését, valamint más tantárgyakban is tapasztalható hatékonyabb tanulási képességet eredményezhetne.

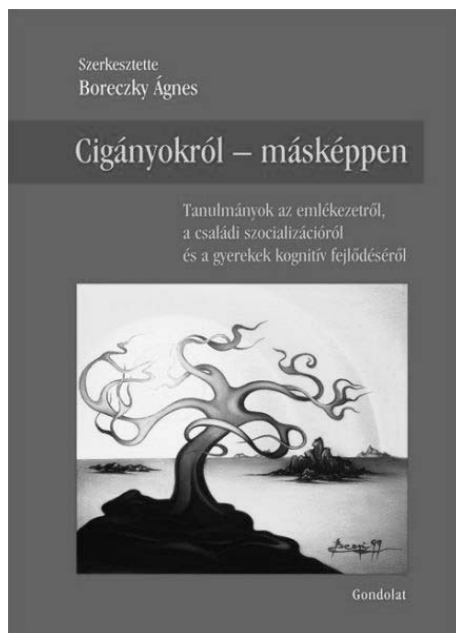
Jegyzet

(1) A tanulmány részben a 2008-ban megrendezett VIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás szövege. Köszönettel tartozom

Molnár Edit Katalinnak a tanulmány készítése közben nyújtott segítő útmutatásáért.

Irodalom

- B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása: Szövegvizsgálat 3-5. osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baranyai Erzsébet – Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, 96. 2. 139–156.
- Molnár Edit Katalin (2001): Fogalmazás és tanulás. In Csapó Benő és Vidákovich Típor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 225–234.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In Csapó Benő (szerk.): *Iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Molnár Edit Katalin (2003): *Az írásbeli szövegalkotás fejlődése: vizsgálatok 10–17 éves tanulók körében*. Doktori disszertáció. Kézirat. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12. 9. 3–16.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. 155–173.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 14. 5. 50–56.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schoonen, R. – Glopper, K. d. (1996): Writing performance and knowledge about writing. In: Rijlaarsdam, G. – Bergh, H. v. d. – Couzijn, M. (szerk.): *Theories, models and methodology in writing research*. University of Amsterdam Press, Amsterdam. 87–107.
- Swann, J. (1999): Gender and language. In Spolsky, B. (ed.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Elsevier, Amsterdam. 200–202.
- Vári Péter (1999, szerk.): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása. Mérés-értékelés-vizsga 6. OKI*, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Ják

A nagyvárosok népművészei: graffitisek Szombathelyen

Közel negyven éve vívja gerillaháborúját a világban a graffiti. A „nagyvárosok népművészete” a kilencvenes évek elején hazánkba is beszivárgott, köréje vidéken is sajátos szubkultúra szerveződött.

Szombathelyen évek óta hódít a műfaj, a dilettáns gyerekes mázsolmányok mellett egyre igényesebb falrajzokba ütközhetünk. Kíváncsi voltam, kik és miért választják ezt az önkifejezési formát, veszik kezükbe a festékszórókat, milyen sajátos, csak erre a szubkultúrára jellemző identitással bírnak. A nagyvárosi tereket miként osztályozzák, milyen szempontok alapján szemelnek ki maguknak falakat, és hogyan készül egy „tag”, maga a jel, az üzenet. Mi motiválja őket, hogyan szerveződnek csoportjaik, milyen jeleket, nyelvet és szimbólumokat használnak.

Munkámat nehezítette, hogy graffitisekbe és street artosokba Szombathelyen sem botlik mindennap az ember: nem könnyű becserkészni őket, hiszen titokban, leginkább éjszaka tevékenykednek, a közeli barátokon kívül pedig általában senki sem tudja róluk, milyen szenvedélynek hódolnak. Ám mivel a graffitisek általában hiphoposok is, ezeken a körökön keresztül sikerülhet a nyomukra jutni. A kapcsolatfelvételhez első körben egy helyi MC segítségét kértem. A város utcáit járva a falakról csoportjeleket gyűjtöttem, majd internetes fórumokon próbáltam utánuk kutatni. Azonban a világhálón keresztül sem könnyű szóra bírni őket, hiszen, mint Damoklész kardja, a lebukás veszélye állandóan ott lebeg a fejük felett. Ráadásul a graffitisek identitásának egyik legmeghatározóbb eleme az anonimitás és az illegalitás. Az MC-ismerősön keresztül azonban személyes találkozókon végül beavattak „szertartásaikba”, megmutatták „büszkeségeiket”, és segítettek az anyaggyűjtésben.

Bronxi mese, avagy egy kis graffititörténelem

A tárgyak megjelölése, a dolgok felülírása, maga a jelhagyás az emberiséggel egyidős. Nemcsak falra, anyagra, kőre és fára is évezredek óta rajzol az ember. A firkálás mint (művészi) kifejezési forma azóta létezik, amióta ember él.

A graffiti eredetileg falrajzot, falra vésett, illetve karcolt szöveget jelent. A szó az olasz 'sgraffito'-ból ered, jelentése: 'firkál'. Görögországban karcolt feljegyzésekkel teli ókori anyagtöredékekre letek, Pompejiből pedig választási jelszavakat, rajzokat és obszcén jelene-teket ábrázoló falfirkák kerültek elő. Raphael Garucchi archeológus volt az első, aki a 'graffiti' szót bevezette (*Graffiti de Pompéi*, 1856), amikor a pompeji falfeliratokat kutatta.

A szombathelyi graffitisek közül Áron így egészíti ki a graffiti- történetet: „Én úgy olvas-tam, utána néztem angol nyelvű honlapokon, hogy az első ismert graffiti vagy 3500 éves, és a Szakkarai piramisok közelében található. A firkált hieroglifáknak valami ilyesmi jelen-tésük volt: »Nagyon tetszik Dzsószer fáraó piramisa.« A vikingek is, Angliától Konstanti-nápolyig mindenütt runa-írással név-feliratokat hagytak maguk után. A római katakombák-

ban is találtak hasonló vésett feliratokat. A francia forradalom alatt pedig állítólag nagyszámú politikai graffiti jelent meg. Egy bécsi különc pedig hírhedt volt arról, hogy a nehezen megmászható sziklafalakra kiírta, hogy: »ITT JÁRT KYSELA!*«.*» (1)

A második világháborúban a náci propagandagépezet is falra festett jelszavakkal igyekezett zsidók, kommunisták és disszidensek ellen uszítani. Politikai üzenetet tartalmazó falfirkákkal a '60-as, '70-es évek diákmozgalmi aktivistái is tiltakoztak. Az 1968-as párizsi megmozdulások idején a szituacionisták által inspirált falfeliratok jelentek meg a városban: „NE TRAVAILLEZ JAMAIS” (Ne dolgozz sose) és „IL EST INTERDIT D’INTERDIRE” (Tilos tiltani) (Ganz, 2008, 7.).

A mai modern graffiti szülőhazája az Egyesült Államok keleti partja volt. A műfaj a '70-es években, New York szegénynegyedeiből indult: Brooklynból és Bronxból. Táptalaja a hip-hop kultúra, amelynek történetét 1953-tól datálják. (Attól a momentumtól kezdve, amikortól épülni kezdett New Yorkban a Bronxot kettészelő Cross-Bronx Expressway.) Magát a műfajt, amely a szignózásból alakult ki, a szegénynegyedekbe szorult, nyomorult létkörülmények közt tengődő gettólakók: feketék, olasz és latin bevándorlók leszármazottai hívták életre. A szegény srácoknak csak két lehetőségük volt: a kokain vagy a hiphop. A hiphop egy underground kultúra lett: életfelfogás és gondolkodásmód. Identitást és életcélt adott. Volt, aki breakáncolt, volt, aki lemezeket pörgetett a blockpartykon, mások mikrofonba szövegeltek, és egy páran a falakra kezdtek festeni.

Ez első graffitisek mára a szubkultúra emblematisz figurái: Taki 183, Julio 204, Cat 161 és Combread (aki az összes Manhattan környéki falon és metróállomáson otthagya névjegyet).

A graffitisek kezdetben többnyire valódi vagy becenevüket használták, de hamarosan álnevek mögé bújtak. Szignójukat egyre több és egyre feltűnőbb helyre „tolták”. Az első nagyszabású tag-ek New York vonatain tűntek fel. Az 1980-as évek közepére annyira elszaporodtak a vonatfestők, hogy állítólag nem akadt olyan jármű, amelyen egyetlen négyzetcentiméter festetlenül maradt volna. Pár év alatt a hiphop, vele együtt a graffiti végigsöpört az USA-n.

A '80-as évek elején átszivárgott az öreg kontinensre is. Berlin az európai graffitisek Mekkája lett, a szombathelyiek közül mindannyian oda vágnak, ott szeretnének egyszer „garázdálkodni”. Az általam megismert „utcaművészek” Párizs mellett az európai stílus metropolisának tartják. A berlini graffiti kultikus alakja ODEM, aki bizonyos független berlini vad stílust (wildstyle) teremtett meg. Németországban – meséli Marci (2) – évente legális graffiti-versenyt is tartanak, amelynek neve: Write For Gold. Ez tekinthető az európai graffitisek „olimpiájának”.

A graffiti kicsivel később, mint amilyen „nyugati szemét”, a rendszerváltozás környékén jutott el hazánkba, egész pontosan először Budapestre. A hip-hop zenét Magyarországra először Fenyő Miklós hozta be, állítólag Nyugat-Berlinből kopírozta a műfajt. (Zenei téren előfutárnak tekinthető még a Kontroll Csoport, esetleg a Rapülők, ám a hazai hiphoposok nem valószínű, hogy őket tartanák számon, mint „nemzeti” hiphopos ösöket.) 1991–92 körül az akkori tizenéves fiatalok rögtön ráharaptak az új művészi és önkifejező formára, egyre-másra tűntek fel az első tag-ek a „körúton”. Aztán az illegális falfirkászat vidéken is egyre több hívet szerzett magának.

„Magyarországba '92-'93 környékén jött be, első firkászok közé tartozik a még ma is létező PNC (Pride Not Crime) csoport. Azután sokan elkezdtek itthon firkálni! Ma is sok firkász akad kicsi hazánkban, de sajnos nem sokan veszik komolyan a hiphopot! Tehát ez a dolog a hiphopnak egy olyan ágazata, ahol a firkászok saját kiválasztott nevüket írják fel falakra, vonatokra, villamosokra, hévekre, ezzel jelezve, hogy »ott jártam«. Egy firkász akkor lesz nagy a többiek szemében, ha olyan helyre fest (és olyan minőségűt), amelyet mások nem mernek megfesteni. Minél sajátosabb és jobb a stílusa valakinek, és sokat fest, annál jobban lesz elismervé mások által elvéve! Gyakorlatilag ez sajnos nem így működik...” (PWS csoport, 2005).

A hazai graffitis társadalom igen szűk – avatnak be a graffitisek –, szinte mindenki ismer mindenkit. Bármerre is járnak, a betűkről és a stílusról rögtön beazonosítják egymást. Bandaháború kizárva, egészséges versenyszellem uralkodik. Rendeznek egyébként legális versenyeket is, ahová viszont az általam megismert szombathelyi srácok nem járnak: azokat, vélekednek, úgyis csak pestiek nyerik.

Hiphopos fesztiválokon, bulikon viszont gyakorta megfordulnak. Itt személyesen is találkozhatnak egymással, és a bulikon gyakorta „legál”-falakat is állítanak, amelyre szabadon kreatívkodhatnak.

Péter (3) szerint ma Magyarországon igazán komolyan jó, ha 100–200-an graffitiznek, és körülbelül 1000–1500-an vannak, akik csapatneveket firkálnak. Áron (4) szerint ma Magyarországon az „igazán komoly arcok” nem lehetnek többen 100–150 főnél.

A szombathelyi graffitis, Áron szerint a szombathelyi writerek közül azok, akik komolyan veszik a graffitizést, előbb-utóbb mindkét műfajt űzik. Szerinte csak azoknál különül el egymástól a két vonal, akik frissen kezdenek az utcán. „Egy idő után graffitisként már kevés lesz, hogy csupán tageket, és csapatod nevét fessd fel. Ha eljutsz odáig, hogy mondanivalód is van, üzeneteket is elrejtessz, akkor máris street artos leszel.” Viszont aki a matricázással és a stencilezéssel kezd, annak is kellene az új eszközök, és egy idő után törvényszerűen rátalál azokra, amikhez a graffitisek is nyúlnak. Rátalál a city-ben egy csupasz falra, és „életet varázsol rá”.

Mi az utcaművészet?

Ha a street art, urban art fogalmi definícióját akarjuk megkapni, tágan értelmezve elég, ha a szót magyarra fordítjuk: utcaművészet, városi művészet. Olyan underground művészeti ág, egyéni önkifejezési forma, amely az utcák, városok vizuális képét kívánja átformálni. Eszköze lehet maga a graffiti vagy a falfestés is, de szűkebb értelemben általában az illegális matricázást, sablonozást és plakátkészítést értik rajta. A legtöbb street artos munka elkészítéséhez számítógépes és nyomdai ismeretek is szükségesek.

A street art története a graffiti történetétől eltérő szálon fut, fiatalabb, alig húszéves múltra tekint vissza. Az első ilyen jellegű akciót a Rhode Island-i dizájniskola akkori hallgatójának, Shepard Fairey-nek tulajdonítják, aki 1989-ben matricakampányba kezdett. A matricáit az Egyesült Államokban közismert pankrátor, Andre The Giant sematikus képével nyomta meg.

Ganz (2008) a graffitisek számára Bibliaként tisztelt könyvében nem különbözteti meg a graffitit és a street artot, hanem egyetlen nagy halmazként kezeli és elemzi őket. A hagyományos street artosnak gondolt megnyilvánulásokat (matricázás, plakátolás, sablonozás) új, egyéni graffitis-stílusként írja le.

Úgy véli, manapság a graffitis már nem kényszerül csupán a festékszóró flakonokra hagyatkozni, hanem akár szobrokat is készíthet. Szerinte (Ganz, 2008, 7.) egyesek már poszt-graffitis mozgalomról beszélnek, amelyet a hagyományos graffitis felfogást túlszárnyaló egyéni megoldások jellemeznek.

A szombathelyi graffitis, Áron (5) szerint a szombathelyi writerek közül azok, akik komolyan veszik a graffitizést, előbb-utóbb mindkét műfajt űzik. Szerinte csak azoknál különül el egymástól a két vonal, akik frissen kezdenek az utcán. „Egy idő után graffitisként már kevés lesz, hogy csupán tageket, és csapatod nevét fessd fel. Ha eljutsz odáig, hogy mondanivalód is van, üzeneteket is elrejtessz, akkor máris street artos leszel.”

Viszont aki a matricázással és a stencilezéssel kezd, annak is kellenek az új eszközök, és egy idő után törvényszerűen rátalál azokra, amikhez a graffitisek is nyúlnak. Rátalál a city-ben egy csupasz falra, és „életet varázsol rá”.

Akadnak olyan graffitisek is, akik a különbözöséget hangsúlyozzák. Brazil (6) szerint a graffiti és a street art másfajta kalap, mert ez utóbbi kevésbé kötött műfaj. A street art lehet bármilyen irkafirka papíron, amit aztán kiragasztasz, vagy stencilen, matricákkal vagy festőhengerekkel sokszorosítasz. Szerinte a két műfaj csak abban egyezik meg egymással, hogy a felület és a közeg azonos. „Míg stencilezni bárki tud, otthon lemásol valamit az internetről, aztán sokszorosítja, addig a graffitizéshez komoly technikai tudás is kell” – összegez.

Dolgozatomban, mivel a grafiticsoportok tagjai általában mindkét műfajt párhuzamosan űzik, jelesebb alkotóik ugyanahhoz a szubkultúrához tartoznak, a két különböző utcaművészeti műfajt egymástól megkülönböztetve, de együtt vizsgálom.

A szombathelyi graffitis kultúra feltérképezése

A szombathelyi graffitis is ritkán fest egyedül, általában szüksége van egy csoportra, amelyhez tartozhat. Egymáshoz viszonyítva határozzák meg magukat, és alakítják ki hierarchiájukat. Vizsgálódásom során úgy tapasztaltam, ezek a csoportok elsődlegesen az iskola, lakóhely vagy családi kapcsolatok szerint szerveződnek, csupán másodlagos, identitás erősítő tényező a közös szubkultúrához való tartozás. Kivételt képeznek az SKC-sok, akik interneten, graffitis fórumon ismerkedtek össze.

Szombathelyen összesen mintegy tíz-tizenöt „profi” falfirkálót tartanak számon egymás között. Mindannyian fiúk, és huszonévesek, átlagéletkoruk 22–28 év, többen közülük már Budapesten élnek, és vagy a street art vagy az alkalmazott grafika felé fordultak.

Írásos nyoma a szombathelyi graffitiseknek nincs, szájhagyomány útján, maga a szubkultúra őrzi (no meg a falak) történetiségüket.

Szombathelyen a graffiti a kilencvenes évek elején jelent meg alapvetően németországi mintára. Kezdetben csak pár hiphopos srác „tolta”, akik magukat rappereknek tartották, és többnyire egyszerű, egy- vagy kétszínű tageket hagytak maguk után. Brazil bátyja még ős-HNC volt, állítása szerint ez a banda (tagjai ma már 30–35 évesek) kezdte el a fújást Szombathelyen. A graffitisek száma a kilencvenes évek derekán megszaporodott, ekkoriban szerveződtek az általam később ismertetett jelentősebb csoportosulások.

Fő találkozóhelyük a kilencvenes években az MMIK (Megyei Művelődési Központ) előtti tér volt, itt gyülekeztek a deszkások, és itt „bratyiztak” össze a graffitisek is. A két hiphopos csoportosulás gyakorta együtt mozgott; akkoriban a legfőbb dolog, ami összetartotta őket, a hiphop zene volt. Kazettákat cserélgettek, ugyanazokba a bulikba jártak, ez volt a legfőbb szervező erő. Többen mindkét csoportosuláshoz tartoztak, deszkáztak és fújtak is egyszerre. A társaság átlagéletkora akkoriban 15–16 év volt.

Az általam meginterjúvált srácok arról számoltak be, hogy a kilencvenes évek közepén, internet nem lévén, többnyire német újságokból ismerkedtek a műfajjal. Sokat néztek zenei csatornákat, hallgattak fekete zenét, videoklipekből merítették az inspirációkat.

A szombathelyiek a graffiti fénykorát 1998–2007 közé teszik. Több éven át volt egy törzshelyük is, a Long Island, egy alternatív hiphoppartik helyszínként is szolgáló szórakozóhely. A belváros szívében, egy hajdani night club helyén 2002-ben nyitott meg, két évig üzemelt. A falát is graffitisek festették ki, többek között Brazil és Áron.

Az SKC-sokból a szubkultúrában helyi „celebek” lettek

A közelmúltig Szombathelyen a hiphopos körökben négy nagyobb és nívósabb graffitis társulást tartottak számon: az SCK-sokat, a HNC-seket, az IRF-eseket és a viszonylag újnak számító BMK-sokat (később ezekre is részletesen kitérek). Beszámol-

tak arról is, hogy az elmúlt két évben a csoportok többsége feloszlott, vagy más városba helyezték át működésüket.

Az okra az egykori SCK-csoport vezére, Marci világít rá. Pár éve csoportjával együtt a rendőrség a MÁV Rt. szombathelyi személypályaudvarán elkapta, amikor egy álló InterCity vagonra 6 négyzetméter felületen feliratokat festettek. Valaki „felnyomta” őket. Nála is házkutatást tartottak, elkobozták a számítógépét. Az incidensért felfüggesztett börtönbüntetést és közel háromszázezer forintos pénzbírságot kapott. Azóta, ha új graffitit jelenik meg a városban, a rendőrök őt veszik elő. Marci nemrégiben inkább felköltözött Budapestre, ott nehezebben találják rá. Azóta is megszállottan graffitizik, csak nagyritkán, szüleit látogatni jön vissza a városba. A haverok szolidaritásból egy időre szintén inkább a környező megyeszékhelyekre vagy Budapestre járnak „tolni”.

Többen mesélik, Veszprémben vagy Győrben is sokkal több csoport működik, ezekben a városokban nem akkora rizikó tevékenykedni. Szombathely túlonúl kis város – magyarázza Áron: a rendőrök egyből mindenkit megtalálnak. Ráadásul mindenért az SCK-s Marcit gondolják felelősnek, ő vitte el mindenért a balhét. Ezért aztán mindenki nagyon óvatos lett. Nagy hiba – közlik –, ha valaki az internetre is felteszi a cuccait, az amatőr. A rendőrök őket kapcsolják le először. Az említett SCK-s Marci is elkövette ezt a hibát.

A rendőrök ellen sokan úgy védekeznek, hogy állandóan cserélgetik a neveiket, hogy véletlenül se legyenek beazonosíthatók; a stílusból úgys is egymásra ismernek.

A városban sohasem volt legálfal

Az általam felkutatott szombathelyi graffitis és street artos srácok mindannyian úgy látják, a graffitis élet Szombathelyen pár éve erősen hanyatlóban van. Terjeszkedését főként az gátolja, hogy a városban sohasem volt legálfal, amelyen a fiatalok szabadon gyakorolhatnának.

Új és színvonalas taget az utóbbi években alig látni. Viszont egyre több „gagyiba” ütköznek – panaszolják. A színvonalatlan kísérleteket a „konzervatív”, amerikai és nyugat-európai mintára szerveződő, magas technikai tudásra törekvő graffitisek egyszerűen csak TOY-nak hívják. Van egy olyan szokás, mesélik, hogy minősítenek: azokra a rajzokra, amelyek technikailag szerintük nem ütik meg a mércét, egyszerűen ráfűjják, hogy TOY.

Abban mindannyian egyetértenek, itt vidéken a graffitit még nagyon gyermekcipőben jár, „fényévekre” vannak az igazi nagyoktól.

Azt, hogy valóban hanyatlík-e a szubkultúra, nehéz megállapítani, hiszen nap mint nap a belváros graffitis csomópontjain (később ezekre is részletesen is kitérek) újabb és újabb, színvonalas és kevésbé ígéretes munkák sora tűnik fel.

Matricázás és legális munkák Szombathelyen

A szombathelyi graffitis srácok közül többen pár éve mellékesen matricáznak is. Ez a szokás pár éve jött divatba. Megterveznek egy humoros, rejtett üzenetet hordozó matrikát, kinyomtatják, aztán felragasztgatják mindenhová, villanyoszlopokra, közlekedési táblákra, kapcsolószekrényekre. Kíváncsiak a reakciókra, arra, hogy a járőrelők közül kik és mit vesznek észre. Igaz, mint mondják, a sok reklám mellett nehéz kitűnni.

A legemlékezetesebb street artos megnyilvánulás a közelmúltban történt (ismeretlen „alkotó” tollából). A Thököly utcában egy forgalmas csomópontban valaki kitett egy közlekedési táblát, amire ennyi volt írva: „Elnézést kérünk”. Tudni kell, a rendőrök kedvelt ellenőrzési pontja ez.

Tőlünk nyugatabbra graffitis körökben divat a plakátolás is: óriásplakátokat a „művészek” saját készítésű plakátjaikkal fednek le. „Ötleteim lennének, de pénzem hozzá... inkább rárajzolunk az eredeti plakátokra, rejtett kis üzeneteket csempészünk rájuk, átesztétizáljuk, kifordítjuk eredeti küldetéséből, nevetségessé tesszük őket...” – így Péter. (7)

Szombathelyen az elmúlt tíz évben körülbelül tízen foglalkoztak street arttal, a többség graffitis vagy rajzos körökben mozgó fiatal. Korosztály szerint 23–30 közé saccolják magukat.

Helyi csoportok, szerveződések

Nehéz graffitisek közé férközni, zárt világ, a csoportok általában kis létszámúak, baráti társulások is egyben, kevésbé jellemző a belső mozgás. Egyéb szabadidős tevékenységet is együtt végeznek: együtt járnak bulizni, koncertekre és sörözni is. De lássuk, mely csoportokat és „alkotókat” sikerült beazonosítanunk!

AISE

Minden idők legnagyobb szombathelyi favoritja: AISE. Egyedül dolgozik, nem csapatban. A kilencvenes évek elején az elsők között kezdett graffitizni, és már a kezdet kezdetén 3D-s rajzaival hívta fel magára a szubkultúrában élők figyelmét. A legaktívabb korszaka a kilencvenes évek közepétől 2003-ig tartott. Azóta Szombathelyen csak ritkán tűnik fel a szignója. Jelenleg állítólag kamionsofőrként dolgozik, családapá, de ahová fuvaroz, ott mindig „nyomot hagy” maga után.

SCK

Mostanában gyakori, hogy a graffitirajongók interneten keresztül ismerkednek össze, vagy tartják egymással a kapcsolatot. Az SCK-sok is világhálón, graffitis fórumon bukkantak egymásra. Laza szerveződés ez, 2006-ig 3–4-en dolgoztak együtt, gyakorlatilag végigtagelték az egész várost, az SCK ma is a leggyakoribb szignó Szombathelyen. Saját elmondásuk szerint hét-nyolc éve kezdték. SCK néven csak a közelmúltig működtek, ameddig a főnök, Marci, a csoport legaktívabb tagja, fel nem költözött Budapestre. Szombathelyen már a többiek sem festenek. Marci sem használja az SCK nevet, számtalan egyéb szignóval „dolgozik”, alkalmi haverokkal járja Budapest utcáit.

Őket Szombathelyen a „kiforrottabb vonal”-nak tartják. Míg a többiek buliztak, és utána mentek festeni, addig az SCK-sok fordítva csinálták: először festettek, és csak utána mentek szórakozni. Maguk mesélték, veszprémiekkal is összehaverkodtak, akik gyakorta Veszprémbe is tagelik az ő nevüket.

A név kötelez, mondta Marci: az SCK nem koppintás, eredeti szombathelyi találmány volt. Többféle jelentése van, mikor hogy gondolták: lehetett például Savaria Creative Kommandó vagy Savaria City Kriminals. A betűk a fontosak, kiválasztásuknál esztétikai szempontok domináltak: lehessen szépen rajzolni őket. A csoportnéven túl mindenkinek van saját identitása is, egyedi aláírása (crew-ja), de ezeket Marci is szigorúan titkolja.

Az SCK tagja volt „67” is, aki csak néha járt el Marcival graffitizni, ő megszállott street artos lett.

HNC

A másik csoport, a HNC-sek helyileg a város szélén található Oladi lakótelephez kötődtek, a csoport gyerekkori baráti társaságból szerveződött. Egy helyi legenda szerint, amit többen kétségre vonnak, vezetőjük a fogásokat tizenéves korában Münchenben sajátította el, ott csatlakozott egy HNC nevű csoporthoz. Hazatérte után alapította az itteni (állítólag Szombathelyen az első) bandát. A HNC ’95-ben alakult, 2002-ig voltak igazán aktívak, utána a csoport tagjai egyéni akciókban élték ki magukat. Azóta számtalan új fedőnév alatt él ki szenvedélyüket. Ez idő alatt – meséli Áron, a csoport volt tagja – körülbelül 50 komolyabb rajzot készítettek; mára jó, ha a városban 20 megmaradt belőlük. A HNC fénykorában 5–10 tagot számláltak, de egy-egy akciónál mindig csapódtak hozzájuk alkalmi kísérők is.

Közéjük tartozott Brazil is. Helyileg leginkább a lakótelepen és a belvároson túl, a Rohonci úton és a Csónakázó tónál „garázdálkodtak”.

Elmondásuk szerint nevük nem jelent semmit, azért választották ezt a taget, mert jól néztek ki a betűk. Ez az elsődleges szempont, utána jöhet a ráhúzott, sokszor idétlen tartalom. A konszenzusos név a Helyesen Navigált Cinema volt: amikor ennek tartalmi vonatkozásait firtattam, csak mosolyogtak, „csupán jól hangzott”, ennyi.

IRF

A másik jól elkülöníthető csoport a volt KISZ lakótelepen szerveződött, a Szent Gellért utca környéki srácokból, ők voltak az IRF-esek. Fénykorukban 9–10-en „dolgoztak” együtt. Pár évvel voltak csak fiatalabbak, mint a HNC-sek, valamikor 1996–97-ben kezdtek. Az elmúlt időszakban még fel-feltűntek tagjeik, de már nem olyan aktívak, mint a kilencvenes évek végén. Közülük azóta többen Budapesten élnek, és ott tagelnek.

Az IRF név mögött ez a tartalom állt: Inkább Rajzolja Faszfejt.

Minden idők legnagyobb szombathelyi favoritja: AISE. Egyedül dolgozik, nem csapatban. A kilencvenes évek elején az első között kezdett graffitizni, és már a kezdet kezdetén 3D-s rajzaival hívta fel magára a szubkultúrában élők figyelmét. A legaktívabb korszaka a kilencvenes évek közepétől 2003-ig tartott.

Azóta Szombathelyen csak ritkán tűnik fel a szignója. Jelenleg állítólag kamionsofőrként dolgozik, családapá, de ahová fuvaroz, ott mindig „nyomot hagy” maga után.

BMK

A BMK újabb csoportosulás, az általam kérdezett srácok sem tudják, kik állhatnak a név mögött, csak a tagjeiket látták. Gyanítják, nem is csoport lehet, pár éve valaki egyedül „kalózkodik”.

THA

Brazil ismert még egy csoportosulást, a THA-t, szerinte (8) pár éve ők is abbahagyták. Nevük jelentése: Three and Artist. Tagja volt például DJ Zulu, aki több éve Budapesten él, és ismert „parti-arc”. A THA-sok félig-meddig deszkások voltak, azonban harminchoz közel már a többség kiszállt.

White TD

Többen emlékeztek még egy sráca, aki a kilencvenes évek végén jelent meg Szombathely utcáin, mindig szigorúan egyedül járt, és White TD feliratokat fűjkált. Egy „dagadt csávó volt, amúgy nem járt hiphopos bulikba, a munkái se tetszettek, senki sem ismerte...” – így emlékszik vissza rá Brazil. (9) „Egyszer valaki megverte, azóta nem lehetett látni a munkáját” – meséli róla Áron. (10)

BATKA

„Kettyós volt, benne volt a lábában az izgága” – foglalja össze Brazil. (11) A srác szintén egyedül „tolta”, ő is felköltözött Budapestre, és azóta a legsötétebb környékeken, a nyolcadik kerületben street artozik. „Párszor fűjtük együtt – meséli Áron (12) – 2–3 szint is használt, nem is volt rossz. Úgy gondolta, egész Szombathely egy baszás gettó, úgyhogy szét kell fűjni.” Volt, hogy elkapták, de neki nem lett komolyabb baja...

AKVI

2002-től találkozhatunk a munkáikkal, a csoportnév mögött is egy srác áll, aki az utóbbi években már alig tevékenykedik Szombathelyen. Budapesten viszont a kedvelt terepe a Keleti pályaudvar. A többiek kitartó gerillaként jellemzik őt, például nagyon szeret vonatot fűjni. Párszor elkapták, de az a fajta, aki „mindent leszar”. „Nem mondanám, hogy jó cuccai vannak, de van rálátása a témára” – így mesélnék róla.

Mindenkinek van saját tagneve

A graffitisek, ha csoportban fűjnek, a csoportnéven túl akkor is mindenkinek van saját tagneve, amivel munkáit fémjelzi. „Sok nevem van, épp milyen betűhöz van kedvem, például az Agnus, azt nagyon szeretem.” (13)

Pétértől is megkérdeztük, miért pont a „67”-et választotta (sz.i, 2008.): „akartam egy olyan nevet, ami nem egy becenév, hanem egy valódi személyre utaló név. Egy igazi név... így mi más lehetne mint egy szám :) (a szerencseszámom).”

Péter másik tag-jele: a Whaam! Ez a név nem személynévre vagy becenévre utal, hanem egy Roy Lichtenstein-kép (14) címe.

A beszélgetésekből úgy szűrtem le, egyrészt óvatosságból, másrészt kihívásból az egyéni neveket rendszeresen változtatják, sőt egy ember számtalan néven fut. Mindenki nagyon óvatos: megfigyeltem, csak olyan nevet árul el, amit már nemigen használ...

„Nem ez a lényeg, kit hogy hívnak...” – magyarázza Brazil (15), a graffitisek a stílusból is felismerik egymást, a taget összességében kell figyelni.

A bandaháborúk kizárva: helyette egészséges versenyszellem

Szombathelyen sohasem volt jellemző a bandaháború, Amerikában annál inkább. Ott a bandák vadásznak egymásra, komolyan veszik a graffitizést, ahogy Franciaországban, a fekete negyedekben is. Nálunk Magyarországon ez nincs: nincsenek kijelölt territóriumok sem, mindenki mindenhová leteheti a névjegvét. Hiába lehetett a különböző csoportosulásokat különböző lakótelepekhez kötni, ennek jelentősége sohasem volt. (16)

Egymás képeit is tiszteletben tartják, bár néha előfordult, hogy „valaki vicces csávó” belefirkált a képekbe lakkfilccel. Többnyire azonban vigyáznak egymás munkáira, a másikat sem fűjják le, ha jó. Sőt gyakorta előfordul, hogy ismeretlenek, ha tetszik nekik a rajz, újraszínezik.

Kik ők? Egyéni életutak...

Áron, aki a HNC egyik szellemi motorja volt, így mesélt: „90-es évek közepe felé (kb. 13–14 éves koromban) láttam az első komolyabb rajzokat, ha jól emlékszem valamelyik haverom fotózta őket Franciaországban vagy Németországban. A sima papírra elkészített cuccokat hamarosan követte az első falra festett rajz (egy viszonylag forgalmas helyen), utólag belegondolva igen kezdetlegesre sikerült, de mivel rajtunk kívül csak páran csinálták ezt akkor a városban (főleg idősebbek, mi – ha lehet így fogalmazni – második generációs firkászok voltunk, bár ezek a korosztályok idővel megtalálták egymást, és közösen is dolgoztak alkalomadtán), már csak a bevállalásunk miatt is büszkéek voltunk magunkra.” (17) Áron tehát tudatosan, érdeklődés alapján választott csoportot magának, egy közösséget, amivel azonosulhat, ahol kiélheti kreativitását. De mint tapasztaltuk, van, aki csak középük csapódott, ilyen fiatal lehetett Brazil (18) is: „A bátyám kitartóan tömte a fejembe a hiphop kultúrát, így ismerkedtem meg először a dj-zéssel, a breaktáncolással, aztán a graffitivel is. A bátyám fűjt a haverjaival először, én csak elkísértém, aztán rákattantam.” Szapu (2000, 239.) tipikusan ilyen srácokról írhatta: „még

kialakulatlan személyiségű vagy egyéniségét nem vállaló fiatal, aki így keresi a közös társas élményt”.

„67” (19) 8–9 éve street artol. Először magazinokban és újságokban olvasott az utcai művészetről, és nagyon megragadta. „Kimész Bécsbe, és látsz matricákat az utcán, vicces dolgokat, szövegeket, jó gondolatokat. Egy egyszerű kis matrica az egész, amit számítógépen bárki megalkothat, kinyomtatod és felragasztod a falra. Ennyi.” Első munkája egy sorozat volt, amely öt részből állt, magát a matricakészítést ábrázolta öt fázisban. Teleszórta vele a várost. „67” saját elmondása szerint mindig is rajzolt, érdekelte a képzőművészet, szakkörökbe járt, később művészeti iskolát is végzett. Csoportosan kezdte: „Két-három barátommal, először csak azt hittük, fellángolás lesz, de benne ragadtam. Gondolkodtunk, agyaltunk, kampányokat találtunk ki, először pusztán magunk szórakoztatására.”

Más szerepekben

Eddig nem ejtettünk szót arról, hogy a graffitis csak életének bizonyos időszakában graffitis. Elbújik, kettős életet él, egy nappalit és egy éjszakait. Az általam megismert srácok többsége nappal csöppet sem peremvidéki „gettólakó”. A srácok főiskolára járnak, van, aki grafikusnak, mások pedagógusnak vagy pénzügyi szakembernek készülnek, van, aki dolgozik. Brazil például napközben egy reklámügynökségnél van alkalmazásban, és nem mellékesen képregényeket is rajzol, könyvei jelennek meg. Sok más szerepben is jelen van a társadalomban. Sőt, mivel a graffitizés rejtett szubkultúra, a többség nem is ismeri Brazil igazi arcát. Ali hivatása szerint rajztanár, Péter art direktor, Budapesten a reklámparban tevékenykedik. Marci szintén rajztanár, de alkalmi munkákból él a fővárosban. Mindannyian számtalan más szubkultúrával kerülhetnek még átfedésbe, egyidejűleg és különféle mértékben több csoportnak, identitásnak is részesei lehetnek. A fiatalabb korosztályból ketten középiskolások, egyikük gimnazista közepes eredményű, a másik műszaki területre jár, éltanuló. Saját elmondásuk szerint mindannyian polgári közegből jöttek, a szülők iskolázottak, biztos anyagi háttér áll mögöttük. A graffitizés egyébként is költséges hobbi. Igaz, akad köztük olyan is, aki elvből vagy kényszerből lopja a festéket.

Miért nincsenek csajok?

Szombathelyen még nem hallottak graffitis vagy street artos lányokról, de Budapesten már igen. Való igaz, országos szinten is csak egy-két lánynak jut eszébe, hogy tagelni kezdjen. Viszont, jegyzik meg a fiúk, a graffitisre „ragadnak a csajok”, mostanában menő dolog lett ezzel foglalkozni. Szerintük azért van az, hogy a lányok nem graffitiznek, mert „ez a fiúknak való sport”. (20) Elmondásuk szerint a gyengébbik nem „kevésbé bírja a stresszes helyzeteket, jobban félnek a rendőröktől, kevésbé szeretnek csapatokban mozogni, nincs bennük annyi kreativitás ahhoz sem, hogy street artoljanak”. (21)

„Személyesen nem ismerek csajokat, de láttam már pár cuccot, amit női writerek csináltak. Magyarországon 2 nő csinálta komolyabban, ők már abba hagyták, vagy csak nagyon ritkán fognak festéket.” (22)

Emellett a lányoknak – írja könyvében egy helyütt Szapu Magda (2000) – a szorosabb szülői kontroll miatt sokkal inkább az otthon és a saját hálószobájuk kellett, hogy teret biztosítson a kortárs csoportok által létrehozott, például poprajongói kultúra számára.

A család viszonyulása

Brazil szülei semmit sem láttak, nem tudták, mivel foglalkozik, csak annyit tudnak, nagyon szeret rajzolni. „Most már tudják, akkoriban, amikor Szombathelyen éltem, és itt

is aktívan fújtam még, nem tudtak róla. Kerültem az olyan szituációkat, nehogy kiderüljön. Amikor otthon a falakat széttageltem, ecsettel meg vízfestékekkel, akkor már gyanús lehettem. Tényleg mindent szétfirkáltam. De a szüleim semmit sem csináltak, nem zavartak őket, hagytak.” (23)

Péter (24) így mesél: „A körülöttem élők közül csak a szűk baráti köröm tudja, hogy néha graffitizem, és foglalkozom streetarttal.”

„Ismerek olyanokat, akik azt mondják a szülőknek, hogy bulizni mennek, közben rajzolni indulnak. A kannákat vagy elrejtik otthon, vagy egy olyanál tartják, akinél a szülei nem bányák. De vannak olyanok is, akik azt mondják »megyek rajzolni egyet« és kész.” (25)

Politikáról és hitvallásról

A graffiti eszményétől hagyományosan minden nemi, etnikai és nemzetiségi alapú felosztás idegen. A szombathelyi srácok szerint nem divat politikai üzeneteket felfesteni, de a graffitisek itthon jellemzően liberális beállítottságúnak vallják magukat. Ám ez sem evidens, hisz az egyik beszélgetőtársam a polgári oldal lelkes híve, saját bevallása szerint teljes mértékben konzervatív beállítottságú, és a liberális nézeteket például „rühelli”.

Ellenpéldaként azonban megjegyezhetjük, a politikamentesség a rapkultúra egészére már nem igaz. Például a nyolcvanas évek Amerikájában a rap politikai töltetet is kapott: a Public Enemy (Közellenség) csoporttal, a „rap gerillái”-val és a fekete bőrűek „Új Afrikai Köztársaság” mozgalmával hozták kapcsolatba (Szapu, 2000, 91.).

A street artosok viszont a világ minden részén reflektálnak a politikai eseményekre. Nyugat-Európában, ahogy természetesen Amerikában is, a közelmúltban tömegesen jelentek meg Barack Obamát éltető sablonok, graffitik és matricák, Magyarországon viszont nem találkoztak vele. Nálunk street artban is a politikaellenesség és semlegesség a legjellegzőbb. Amivel találkozhatunk: pártok üzeneteinek, szlogenjeinek fricskái. Vagy tényleges politikai plakátokra fűjnek rá, változtatják meg a szövegeket.

Beszélgetőpartnereim közt egy sem vallásos, de ez persze nem fogható fel reprezentatív mintának. Állításuk szerint a graffitisek közt egyébként sem téma ez: magánügy. Istennel kapcsolatos szavakat sem szokás festeni.

Kamaszkorban „kattannak rá”...

Az általam megismert graffitisek mindegyike ifjúkorban, a gyermekkor és a felnőttkor határán, egy átmeneti életszakaszban, az ember önmagára találásának és identitástudata kialakulásának kezdetén talál rá a graffitire. Sokan a felnőtté válás után, miután önálló egzisztenciát építettek ki, sem hagyják abba, tovább tagelnek. Szerintük ezt addig lehet csinálni, amíg az ember bírja anyagilag, amíg nem alapít saját családot, amíg a munkája és ideje megengedi: mert „sokat kivesz az emberből”. (26)

A street artban nincs éles korhatár, 30 év fölött is sokan üzik, ámbár többen, ha jön a család, abbahagyják: „megváltozik az értékrend, nem biztos, hogy vonzónak találja ezt az életformát, nem lesz már rá ideje”. (27)

Phil Cohen (1972, 108.) szerint a szubkultúrát alapvetően a hasonló élethelyzetben lévő, hasonló problémákkal küzdők alkotják. (Megjegyzem: tinédzserkorúak vagy otthon, saját közegükben tinédzserstátusban tartottak...) A szubkultúrákat nem egy uralkodó kultúra termeli ki, hanem egy alárendelt kultúra. Funkciója „feloldani a szülők kultúrájában rejtve maradt vagy feloldatlan ellentmondásokat”. Cohen elgondolása szerint „a szülők kultúrája által életre hívott szubkultúrák” mindig ugyanannak a központi témának valamilyen variációi. Ideológiai szinten a fő ellentmondás a „munkásosztálybeli puritanizmus és a fogyasztás új keletű hedonizmusa között”; valamint gazdasági szinten „a társadalmilag mobil elítélés és az új lumpenproletariátushoz tartozás jövője” között van (Cohen, 1972, 108.).

Másik feltevésünk szerint azok a gyermekek lesznek graffitisek, akik önmaguk kiteljesedéséhez, kulturális önazonosságuk, identitásuk keresésében a felnőtt korcsoportoktól nem kapnak kellő mankókat, így a kortárs csoportoknál keresik a mintákat. Ha érvényes a megállapításunk, lássuk, milyen identitástudat mentén szerveződnek, milyen eszközökkel, milyen rítusok által.

Graffiti-identitás: „Remember: You are not doing hip-hop, you ARE hip-hop!”

A fiatalok életében, mindennapjaiban a zenének és az általa közvetített szemléletmódnak meghatározó szerepe van. Ezt a szubkultúra-kutatással foglalkozó szakirodalmak mindegyike hangsúlyozza. A graffiti identitás és csoporttudat meghatározó eleme a hiphop kultúra, amelynek egyik legfőbb eleme a rapzene. (További elemei: az MC-zés, a break és a gördeszka.) Nagyon fontos összekötő elem a szombathelyi graffitisek számára a hiphop életérzéssel való azonosulás. Mindannyian hiphopos körökben is mozognak, legtöbbször ezt a zenei stílust favorizálják. Ezen kívül fontos identitásépítő elemek a graffitisztárok, a gettóérzés, a stílus és az öltözködés, és a sajátos nyelv, valamint maga a rajzolás.

*A gettóérzésből
(feleslegességérzésből) – sokan
így vallják – a graffiti szakította
ki őket. Átírták életüket, új
értelmet, tartalmat adott min-
dennapjaiknak, és a graffiti
által valódi közösségekre talál-
tak. Közben a gettó szürke terei-
be is életet varázsoltak. „Mega-
nultunk varázsolni, hogy
nekünk jobb, élhetőbb legyen ez
a város”.*

Brazil (28) szerint a graffiti, a zene és a free dance alkotják a hiphopot. Ezt a hármat nem tudná egymástól elválasztani. Régebben is mindig többnyire úgy skiccelt egy-egy graffitit, hogy elővett egy jó hiphop számot.

Az általam megismert szombathelyi street artosok sokféle zenét hallgatnak, szeretik a hiphopot, de nem jellemző, hogy azon nőttek volna fel, vagy most is azt hallgatnák. „67” (29) így mesél erről: „Az ember 15–20 évesen csak egy műfajnak tudja szentelni magát, akkor még nem fogadja be például a jazzt, vagy az elektronikus zenét. Am ahogy egyre idősebb lesz, egyre vájtfülbő, jobban befogadja az igényes zenéket. Úgy tapasztalom, ma már a gördeszkásokra sem egyértelműen jellemző, hogy mind hiphopos lenne.” Bárki csinálhat street artot, zenei ízléstől függetlenül,

bár persze fogékonyabbak rá azok, akik ilyen zenét hallgatnak.

A graffitiseket a rapszövegekről is faggattam. Szerintük fontos, hogy a szövegek mint posztmodern versek rímeljenek a zene ütemére. Rengetek szórim van bennük. A szöveg tartalma vegyes, általában a mindennapi életről szólnak, szerelemről, bulizásról, drogról. „Sok szól az utcáról, a pesti gettókról, a prostitúcióról, a munkanélküliségről, a szegénységről...” (30)

Példaképek, akik a hierarchia csúcsán állnak...

A graffiti-társadalomban – mesélik a szombathelyiek – a writer annál nagyobb elismerést vív ki magának, minél tetszetősebbet, nagyobb, és minél kockázatosabb helyre fűj. Ők azok, akik a szubkultúrán belül (Sarah Thorton fogalmát használva) a legnagyobb szubkulturális tőkével bírnak. Ez az a tőke, amely révén az ifjúsági csoportok megkülönböztetik magukat a „fősodorbeliek” közönségétől. A „szakmában”, ebben mindannyian egyetértenek, a hierarchia csúcsán a budapesti PNC-sek (Pride Not Crime) állnak.

Nagymenőnek számít még itthon Nikon, aki „legálban is fest”, és saját graffiti ruhaüzletet nyitott Pesten. (31) A szombathelyiek példaképe még TISH, aki jelenleg Angliá-

ban él. Nemzetközileg viszont a TNB-t tartják a legtöbbre: ez egy változó összetételű nemzetközi csoport, tagjai már 30 év fölöttiek.

A szombathelyi street artosok közös kedvence Banksy, a nemzetközi híró londoni stencilművész. Gyűjtik a munkáit, és neves aukciókon árulják a képeit, mégsem tudja senki, ki rejtőzik a név mögött. Tizenöt éve jelen van, és reflektál mindenre. Őt tartják a street art pionírjának. Megcsinálta, hogy bement egy ballonkabátban a párizsi Louvre-ba, becsempészte saját Mona Lisa képét, és kitette a falra. A festmény hű mása volt az eredetinek, azzal a különbséggel, hogy Mona Lisa arcát egy smiley takarta el.

A szombathelyi writerek másik nagy példaképe az 1000% formáció. Ők graffitisek és street artosok is egyben, „Nagyon jókat és szépeket készítenek. Gondolatébresztőek a munkáik.” (32)

Egyéb identitáserősítő elem: gettóérzésből peremvidékezés lett

Többen is mesélték, amikor tizenéves korukban először elkezdték hallgatni a hiphop muzsikát, többnyire még csak „majmolás”-ból imádtak egy-egy rappert, nem is értették igazán, miről énekelnek, az MC-k miről is dumáltak, csak a zenei világ volt nagyon új és érdekes számukra. Aztán, ahogy egyre inkább beásták magukat ebbe a szubkultúrába, azonosultak ezekkel a figurákkal és szövegeikkel. Később pedig ezeket a szövegeket be tudták helyettesíteni saját életükbe. A feketezene gettóérzés itt Szombathelyen maga a kisvárosi lét lett. Áron, aki maradt Szombathelyen, így fogalmazza ezt meg: „Ez itt a világvége. Hatalmas a Pesttől való távolság. Mindig is úgy éreztem, mintha az egész város egy nagy gettó lenne, ahonnan nem tudsz kitörni, benne ragadsz, de ugyanakkor a sajátod, megvéd és eltakar. Utálod, de otthon vagy benne.” (33)

Brazil pár éve már nem él Szombathelyen, csak barátai és szülei miatt látogat haza, de ő is úgy tekint Szombathelyre, mint egy nagy gettóra, ahonnan sikerült kitörnie. „A barátaim 80 százaléka pár éven belül itt alkoholista lett. Magyarország nagyon centralizált, a vidék, mindenféle szempontból – munkalehetőség és kultúra – roppantul el lett hanyagolva. Mindig ugyanazokkal a hülyeségekkel találkozol, bezárva érzed magad. A graffiti kizökkentett ebből az egyhangúságból.” (34)

A gettóérzésből (feleslegességerzésből) – sokan így vallják – a graffiti szakította ki őket. Átszínezte életüket, új értelmet, tartalmat adott mindennapjaiknak, és a graffiti által valódi közösségekre találtak. Közben a gettó szürke tereibe is életet varázsoltak. „Megtanultunk varázsolni, hogy nekünk jobb, élhetőbb legyen ez a város.” (35)

Az öltözködés

A graffitisek a ruházzkodást a hiphop (*breaktánc, graffiti, mc-zés és dj-zés utáni*) ötödik elemének tartják. „Az öltözködés – meséli Áron (36) – kezdetek óta fontos meghatározó eleme a hiphopnak. Szinte már nem is mc az az mc, akinek nincs saját ruhamárkája, ott a Roc-a-wear, Sean John, Vokál, Shady Limited...”

Magam is meglepődtem, mikor a graffitisekkel való interjúim során nagyhangú, kemény hiphopperek helyett jólfészült, huszon-harmincéves fiatalemberekkel diskurálhattam. Mindannyian konszolidált öltözkében jelentek meg, látszólag tisztas egzisztenciájúak. „Bambiztak”, a legerősebb drog a kávé volt. Csak semmi feltűnés – vallják mindannyian, a semlegesség a legjobb álca. A hétköznapiakban általában a hiphoposok és deszkások tradicionális viseletét hordják, abból is a legszolidabbat. Elmondásuk szerint a hiphopos viseletben fő elem a bő (az átlagnál minimum három számmal nagyobb), sokszébes nadrág. Baseballsapkát húznak a fejükre, de divatos a köreikben a szűk kötött sapka is, és a hosszú, vékony sál a nyakban. Télen ehhez pufidzseki dukál. De a bő gatya nem szentírás, szívesen hordanak farmert is, az a fontos, ne feszüljön, „az olyan buzi diszkós”. (37)

Szeretik a régi márkákat, a leszanált cuccokat, vadásznak például a régi melegítőfelsőkre, a „Tisza” márkájú holmikra. A cipő minden esetben tornacipő, annál jobb, minél „old school”-osabb. Menő a köreikben például egy tízéves leszanált Nike.

Hajviseletük rövid, egyszerű fiús fazon (nem hosszú, ahogy a rockereknek), nincs hajfestés (ez a house-osokra és a diszkósokra jellemzőbb), semmi extrém taraj (ez pedig a punkok viselete). A graffitisek között a fiúknál a félhosszú is elfogadható, de fontos: ne legyen igénytelen.

Arra a kérdésre, szerintük honnan ered a hiphoposok bő ruházata, a szubkultúrában otthonosan mozgó mindegyike a szegénységet említi: *a hiphopos az utcáról jön, a viselet az amerikai gettó „találmánya”. A sokgyermekes, munkanélküliséggel, nyomorral küzdő családoknak ugyanis sokszor arra sincs pénzük, hogy a kisebb csemetéknek új ruhát vegyenek, így marad az idősebb testvérek kinőtt ruhatára.*

Mások a bő ruhában a lazaságot látják, ezt szeretik benne. Brazil (38) kiemeli: *sok utcai diler azért hord bő nadrágot, mert alatta egy másik nadrág rejtőzik, melynek zsebeiben sok „hasznos” dolgot el lehet rejtteni a pénzen át az „önvédelmi eszközökig” (pisztoly, levágott csővű kispuska, kés, miegymás).*

Más a „munkaruha”...

A graffitis munkaruha szigorúan utcai, és roppant praktikus viselet. Elengedhetetlen kellék a gumikesztyű. Egyiküknek külön festőruhája is van, egy használt, kopott farmer.

„Igazából átlagosan nézek ki, nem öltözhetek majomnak, vegyülnöm kell az emberekkel. A graffitinek ez a fő varázsa, hogy pl. állsz egy vonatrajz mellett, és lehet, hogy a melletted álló ember, VAGY egy másik készítette tegnap éjszaka, nem tudhatod.” (39)

„Volt egy jól bevált ruhaösszeállítás, szigorúan fekete színben, hogy még véletlenül se tudjanak rajta festéknyomokat találni. Érdemes kesztyűt (eldobható textil vagy gumi) húzni a melóhoz, hogy a kezeden maradt festéket is egy mozdulattal meg lehessen szüntetni, nem valószínű, hogy minden rajz után leáll az ember kezét mosni.” (40)

„Nem ajánlatos úgy öltözködni, ahogyan általában jársz az utcán. Inkább a teljes ellentéte. Vagy »romáluk« öltözni (lila hátizsák, lila kabát, sportnadrág stb.). Általában kanna hátizsákba, cap zsebbe. Egy zsebben egy fajta cap. Sál/kendő már rögtön a nyakban.” (41)

Egyedi nyelv és szóhasználat

A szubkultúrában ismert és csak itt használatos szavaikat többnyire egy az egyben az angolszász kultúrkörből veszik át. A trágár beszéd nem áll messze a raptól, az effajta „verbális erőszakot” a hiphop kultúrával kötik össze. A rap nyelvi kreativitására (melyre jellemző a sajátos mondatszerkesztési stílus, a kreatív szóalkotás és a sajátos szleng) példaként a hazai graffitisek nagy kedvencétől, az Akkezdet Phiaitól, a *Mivel játszol* című számból idézek:

„Már csak pár csepp házipálesz választ el attól, hogy a faszomon a fanszört szökére fessek Nem küzdöm a sors ellen – hagyom, hogy hasson Az összes bűnömöt meggyónom, ha annyi lesz a vagyonom, hogy nagyon unom, vagy hogy agyonnyomhasson...”

Ez a fajta verbális erőszak a graffitinél, véleményem szerint „vizuális erőszakba” megy át. A nyelvükben ugyanis az általam ismert graffitisek nem hozzák a „gangsta” rappereknek tulajdonított szlenges, trágár beszédet. Mivel az általam megismert graffitisek nem az utca gyermekei, iskolázottságuk minimum középiskola, az általuk beszélt nyelvre sem a gettóban felnövő, kilátástalanságban élő fiatalok korlátozott nyelvi kódja jellemző. Ami személy szerint egyéni megfigyelésemben feltűnt, az angol kife-

jezések gyakori használata. Például Brazil a várost következetesen csak „city”-ként emlegeti, nem rajzol, csak „write-ol”, a jelek a falakon „tag-ek”.

Beavatási szertartás nincs

Olyan, hogy „Na, mostantól én graffitis vagyok”, nincs, közli Ali. (42) Általában mindenki otthon, egyedül gyakorolja be magát, és maga alakítja ki saját, egyedi stílusát. A rajzokat aztán közösen megvitatják, úgy választják ki, melyiket lenne érdemes megfestetni. Mindegyikőjükénél alap a jó kézügyesség, többen grafikusnak készülnek. Az új tag számára általában három-négy alkalom a betanulási idő, ez idő alatt csak kijár a többiekkel, örködik, de még nem fest.

Aron (43) arra a kérdésre, miként lehet megtanulni graffitizni, így válaszolt: „Sok-sok magazint és graffitisekkel készült interjút olvastam, ahol a számomra szimpatikusabb pofák egytőlegységig azt tanácsolják, először mindig biztos és paramentes környezetben (otthon egy füzetbe vagy legálfalon) kell gyakorolni (lehetőleg minél többet), és csak utána érdemes beleugrani egy utcai akcióba.”

Péter (44) így felel a kérdésemre: „Tanulni? A kreativitás tanulható? Az alkotási vágy tanulható? Szerintem ezt érezni kell, erre születni kell. Aki nem tud rajzolni, az úgysem áll neki, aki mégis, az gyorsan kislektálódik a saját kis környezete visszajelzései miatt. Az egészhez érzék kell, kitarás és sok gyakorlás. (Nemcsak a rajz gyakorlása, hanem a technika elsajátítása is.) Tehát otthon füzet + utcán éles × sok = graffitis.”

A csapatban mindenkinek megvan a feladata

Brazil (45) így mesél erről: „Valaki figyel, mi történik, a másik az fűj, a harmadik nézi az utcát. Jobb, ha józan az ember, és utána megy sörözni. Megesett többször is, hogy lebuktunk, valaki jött kutyát sétáltatni, aztán ránk üvöltött, hogy mi a fenét csinálunk. Volt, hogy előtte szívtunk, aztán az »őr« hiába figyelt. Egyszer csak azt vettem észre, mikor hátránéztem, hogy farkasszemet nézek egy csomó fiattal. Főiskolások lehetnek, valami buliról mehettek hazafelé. Röhögtek.”

A srákok már otthon, egy blackbooknak nevezett füzetben megtervezik a munkát. Kint a terepen mindent dokumentálnak, gondosan lefényképeznek. Az akció általában éjfél után kezdődik.

„Akció előtt már nagyon fel vagyok pörögve, izgulok, aztán amikor csinálom, már megnyugszom” – meséli Marci. (46) – Öt percig jó, aztán utána jobb nem rágondolni” – teszi hozzá. „Olyan illegális drog ez – magyarázza –, mint a többi, tutira felpörögsz, csak nem megy tönkre tőle a szervezeted, sőt fejleszti a kreativitásod.”

„Ha illegális fűjáról beszélünk, szinte kizárólag éjszaka érdemes menni, sajnos rosszabbak a látási viszonyok – még ha kivilágított helyen folyik is az akció –, viszont könnyebben el is lehet tünni, ha úgy hozza a helyzet. Kannákat viszünk magunkkal (hátizsák, zacskó – kinek mi volt a szimpatikus), és én speciel szeretem, ha kéznél van a rajzom vázlata, az arányok és részletek miatt. Akció szempontjából kétféle különböztetek meg, az előre eltervezettet (itt készültek a jobb rajzok) és a spontánt (amikor már elég sör lecsúszott ahhoz, hogy örüljünk egy kicsit) – utóbbit élvezzük jobban élőben szerintem, de színvonal szempontjából a tervezett fűjás mindenképpen hasznosabb.” (47)

A „szett”, utal rá Brazil (48), amit magukkal visznek, sok mindentől függ: „ha csak utcai történet, akkor a kívánt 2–3 színű festék és 2–3 féle festékszóró fej (cap). Ha komolyabb rajz, akkor a festékek és a szórók száma több. Amúgy semmi különleges eszköz nem kell (se létra, se fogó, se kötél).”

A szombathelyi srákok régebben havonta 2–3 képet is készítettek, ma már jó, ha havi egyszer elmennek valahová fűjni. „De ha havonta egy képet sem készítesz, könnyen

kijössz a gyakorlatból.” (49) Egy-egy jobb munka jó, ha két óra alatt megvan, de van, amikor kevesebb idő van rá: „Ha fél órám van, akkor annyi idő alatt kell megcsinálni, ez a helyszíntől függ...” (50)

Eszközeik: egyedüli korlát a festék

A festékért, ha jó minőséget akarnak, még ma is Pestre kell utazni. Ugyanakkor a szombathelyi művészellátókban és kreatív hobbiboltokban, papír-írószer üzletekben mind a graffitizéshez, mind a street arthoz a legtöbb alapanyag beszerezhető. Sőt: Budapesten legális graffitibolt is működik, ahol például speciális maszk is beszerezhető. Manapság már interneten keresztül is bármilyen eszköz megrendelhető.

Brazil (51) mesélte: régebben volt, hogy Németországból kellett speciális eszközöket hozatniuk. A kilencvenes években nagy kuriózumnak számított például, hogy kintről hozzájuthattak olyan spray-hez, amelynek állítható feje volt: vékony, és ha elfordították, vastag vonalat is lehetett vele húzni. Ezt a szórófejet évekig őrizgették, mert a magyar flakonokra is rá lehetett tenni. Volt, hogy zománcal, máskor akrillal festettek. Az akril hátránya, hogy könnyebben eltávolítható.

Egy festéktubus átlagban ezer-ezerötszáz forintból jön ki, egy rajzhoz minimum két szín kell. Ha a graffiti nívósabb munkát akar, arra többet kell áldoznia, akkor öt-hat festék is elfogy. A hobbi átlagban havi szinten minimum 20 ezer forintot emészt fel.

A munkákat tekintve van egy általánosan elfogadott sorrend, amit minden graffitist betart. Először otthon a füzetben gyakorol, azután a következő lépés, hogy egy eldugott, szétrombolt épülethez megy ki, majd kisebb utcák, nagyobb utcák, végül vonatok és nagyobb volumenű házfalak, street artos megmozdulások következnek.

A festéklopás is a rítus része

Többen úgy mesélik, a festéklopás régebben, a kilencvenes években még hozzátartozott az akcióhoz. Valaki szóval tartotta az eladókat, a többiek meg pakoltak. Főként a szombathelyi Zebra festékházba jártak „akciózni”. Nem lehetett azonban sokáig egy helyen „garázdálkodni”, mert felismerték őket. (52) Elsősorban azért csentek festékeket, mert nagyon drága volt, és egy komoly munkához legalább 4–5 szín, abból is több flakon kellett. Ha nem lopták a festéket, akkor többnyire a barátok összedobták rá a pénzt, csak így, közösen volt egy-egy kép finanszírozható.

Technikai tudás, szimbólumok és stílusok

A graffiti műfajába tartozó alkotásokat két nagy csoportba oszthatjuk (Kresalek, 2000, 316.): a szöveges falfirkákra és a „New York-i graffitinek” nevezett műfajcsoportba. A két csoport szintén további alcsoportokra osztható. A szöveges graffitik esetében a besorolás a tartalom alapján történik: lehet politikai, szexuális vagy csoportnépszerűsítő. A New York-i típusú graffitinél a stílus, vagyis a betűk formavilága a csoportképző tényező, így beszélhetünk régi vagy új stílusról, vagy például a buborékbetű alapján „Bubble style-ről”.

Az általam vizsgált graffitisek, ahogy a magyar „writerek” (így hívják magukat a graffitisek) általában, a New York-i stílust tekintik mérvadónak.

A New York-i típusú graffitinél (Kresalek, 2000, 316.) az üzenet megjelenése háromféle lehet: tag, throw up vagy piece.

A tagek a legegyszerűbb falfirkák, a tag a graffiti alapeleme. Ezek többnyire vastag filccel vagy festékszórókkal felrótt writer- vagy csapatnevek, szignók. Általában a járókelők úgy tekintenek rájuk, mint az értelmetlen rongálás manifesztumaira. A szubkultúrát

ismerők azonban tudják, a kriksszkraszok valójában gondosan megkoreografált „alírá-sok”, és felrajzolásukat otthoni gyakorlás előzi meg. Kezdetben a graffitimoizgalom is szinte ezekkel a falfirkákkal volt azonos.

A throw upok is viszonylag egyszerűbb, általában két színnel készített képek, amelyek még nem keltik a háromdimenziós tér illúzióját. A graffitis a throw upok készítése közben ismerkedik meg a graffitizés alapttechnikáival és a spray-festék (kanna) használatával.

A piece-ek a legtöbb munkát igénylő, több színből álló mesterművek. „Elnevezésük is innen származik: master piece, vagyis mestermű. Az ilyen alkotások a nagyközönséget is gyakran ámulatba ejtik. Ezeket gyakran karakterekkel, vagyis figurális festményekkel egészítik ki.” (Kresalek, 2000, 316.)

Graffitis stílusok: old és new school

A stílus tekintetében két részre oszthatjuk fel a graffitizést (Gönczö és Téglás, 2003), a „rég iskolára”, vagyis az „old schoolra” és egy újabb vonulatra, a „new schoolra”.

Az old school a 1970-es évek legelején indult, New York külvárosaiban. Egyszerű, kerekded betűk jellemzik, és egyszerű a színezés is. Kedvelt formavilág a „bubble style”, amit kerek, buborék alakú betűk jellemeznek. Vannak graffitisek, akikhez manapság is ez a stílus áll a legközelebb, mind formailag, mind az elkészítés módjában.

A „new school” vonulat 1985 után indult el, bár ez országonként elég változó. Graffitiben ez a „wild style-ban” jelentkezik. Ezt a festési stílust a vad, össze-vissza tekergőző betűk és virtuóz színezés jellemzi. A térhatású, sűrű rajzolatú, nyilakban végződő, ezáltal szinte kiolvashatatlan betűk mellett megjelenik a figurális ábrázolás is.

Szabi (53) még megkülönbözteti a „high tech” stílust is: erre a sok egyenes, egymással párhuzamos, és egymással éles szögeket bezáró vonalak a jellemzők.

A szombathelyiek inkább a „new school”-hoz sorolják magukat, kedvelik az egyedi, sajátos stílusú rajzokat, amelyekről aztán könnyű beazonosítani őket. Többen 3D-fanatikusnak is vallják magukat.

A szombathelyi srácok (sz.i. 2008, 2009.) szerint a '90-es évek óta, amióta többségük a graffitizést elkezdte, gyökeresen megváltozott az ábrázolásmód. A világhálón bárhol bármit el lehet lesni. Állításuk szerint mostanában nagyon elterjedtek az absztrakt formák. Ritka, hogy figurákat fűjjanak. Ha igen, többnyire egy absztrakt, torz alakot rajzolnak, amerikai mintára: betörősipkás srác, amelynek csak egyik szeme látszik, hozzá egy buborék, benne látszik a „city”. (54)

Betűk és szimbólumok

A szombathelyi srácok többnyire csak betűket fűjnek, ez az alap, figurákkal általában nem bíbelődnek, az sokáig tart, nagyobb a lebukás veszélye. A graffiti tartalmazhat ugyan értelmes szavakat, illetve betűösszetételeket is, de nem a hétköznapi ember számára készülnek, ők többnyire fel se fogják. Sokkal nagyobb jelentőséget kap az elhelyezkedés, a rajz kidolgozottsága és nagysága vagy a készítő aláírásának (szignó) a folyamatossága, mint az üzenet tartalma, amelyet ezek a rajzok nélkülöznek is.

A szombathelyiek nem rajzolnak evidens szimbólumokat sem, és általában mindent a kép esztétikájának rendelnek alá, ez határozza meg, milyen színeket használnak, a mögöttes jelentés ebben az esetben sem számít.

Street artosok technikái

Nincs szabály, hogy mivel kezdik, de általában matricázással, aztán jöhet a stencil, majd a szabad graffitizés. Egy-egy matrica, stencil, plakát több alkalomra is szól, számítógépen tárolják a fájlt, aztán később kedvükre előveszik. Egy matricából 300–400-nál kevesebbet nem lehet nyomtatni, így ha nyomtatnak, általában utaznak is. A matricát lehet lakkozni, fóliázni, akkor tartósabb, de lehet kézzel egyenként is készíteni.

Sokan a street artosok közül elhagyott falakra is festenek, a graffiti eszközeit használják, csak sokkal szabadabban, több szimbólummal, egyedi figurákkal dolgoznak.

A matricázás praktikus tudást rejt, utalt rá „67”, jó gyakorló pályája a későbbi grafikusok számára, hiszen az utcán elsajátíthatja a műfaj elemeit.

Itt általában a jel konkrét üzenetet is hordoz. A tartalom lehet bármi: politikai vagy társadalmi, de lehet, csak saját társaságod helyzetére, vagy önmagadra reagálsz. Ez utóbbi jelenléti kampánynak hívják. A lényege: az üzenet tartalma szubjektív, csak az alkotóról szól.

Az ifjúsági csoportokban – olvashatjuk a szakirodalmakban – általában olyan fiatalok vesznek részt, akik a domináns kultúra alapján nem tudják elérni a társadalom által elfogadott értékeket. „Számkivetettek, ezért új értékeket alakítanak ki, amelynek fényében megtarthatják önbecsülésüket, azaz védelmet kapnak.” Lehet, ámbár a személyes tapasztalatom a graffitisek kapcsán mégsem ez volt. Az általam megismert szombathelyi graffitisek egytől-egyig remekül helytállnak a civil életben is.

„67” (55) meséli, neki az első jelenléti kampánya az volt, amikor a buszokra Szombathelyen ezt a feliratot matricázta ki: „Reggel öt óra tíz, kelj fel és gyár!”

Barátai közül akkoriban már többen jártak dolgozni, embertelennek érezte, hogy ők hajnalban kelnek, aztán robotolnak, állnak a szalag mellett. Nekik akart üzenetet készíteni, mosolyt csalni az arcukra.

A másik ilyen kampánya, amivel körbe-matricázta Szombathelyt és Budapestet: „Mondj right a drogoknak!” A szlogen nyelvi poénja nem igényel magyarázatot.

A street artosok stílus alapján még Budapestén is egyből felismerik egymást, aki ebben a körben mozog, naponta eljár a matricás helyekre, figyel, reagál a másik üzeneteire. Sokszor maguk a matricák is kommunikálnak egymással, átüzennek, kiegészítik egymást. Ez Szombathelyen kevésbé van így, mivel itt csak kevesen csinálják, a párbeszéd-jelleg nem annyira jellemző.

Térhasználat, a nagyvárosok kedvelt terepei

A városban élő szubkultúrák Neidermüller Péter (1995, 555–565.) szerint egymástól eltérő módokon használják „élőhelyüket”; azaz valójában minden egyes város sok „kis” városból áll. A városi tér tehát nem csupán fizikai, hanem mindenekelőtt kulturális jelentéseket hordozó és szimbolikus funkciókat betöltő entitás is.

Az „utcaművészek” eleve más szemszögből figyelik a várost, mint az átlagember. A hiphopos és rapes szubkultúrában az „utca” szimbolikus léte. A gettóban minden itt zajlik: a szerelem, a halál, a szórakozás, a munkakerülés, a drog, a tánc, a sport és a zenélés, ellentétben a kertvárosban élő, magasabb társadalmi osztályokkal, akiknek élettere a privát, elszeparált magánlakás. Az utca tehát egyenlő a közösségi létezéssel. Nem véletlen, hogy a rap sztárok videoklipjeinek helyszíne legtöbbször maga a gettó, a leg-

gyakrabban használt klisé: fekete hiphoper kijön a házból, bezárja maga mögött az ajtót, lemegy a lépcsőn és elindul... Szöveget, és életre kel az utca.

Ha a graffitisekkel Szombathely „mentális térképét” rajzoltatnánk fel, minden bizonynyal a város forgalmasabb, tömegközlekedési járművek által is használt útjait preferálnák leginkább. Elmondásuk szerint leginkább a belvárost, a középületek homlokzatait, iskolák és művelődési házak falait kedvelik. Szombathelyen buszokat és vonatokat nem érdemes festeni, a tapasztalatok szerint rögtön átfestik őket. Néha azért próbálkoznak, legtöbbször azonban autóröncsokon gyakorolnak.

A szombathelyi graffitisek legkedveltebb „játszótere” a vasútállomás környéke, ott a vasút mellett van egy tűzfal, ahol viszonylag biztonságosan lehet skiccelgetni. A legtöbbet lefűjt hely Szombathelyen a Perint híd alatti terület, a Szent Márton utcai aluljáró, a Pláza garázsa, a Stromfeld lakótelep, a Berzsényi Dániel Megyei Könyvtár környéke, a Szent Quirinus sétány, mellette a Berzsényi Dániel Főiskola kollégiumának fala, valamint a szintén a környéken található Orlay Kereskedelmi és Vendéglátói Szakképző Iskola homlokzata. Ez a belvárosnak az a szeglete, ahol az MMIK, illetve az előtte fekvő betonozott tér is található, amely a kilencvenes években a deszkások és hiphoposok fő találkahelye volt. Itt a környéken az évek alatt senki sem tisztította meg a terepet, így akár tíz-tizenöt éve készült munkákkal is találkozhatunk.

Matricás helyek

A matricázáshoz, stencilezéshez, illegális plakátózáshoz Szombathelyen nincs sok hely. Itt a fő szempont, hogy minél több emberhez eljusson az üzenet, így kikerülhetnek buszok, vonatok belsejébe, lámpaoszlopokra, hirdetőplakátokra és régi falakra. Szombathelyen kedvelt hely a városháza betonfala, a Belsikátor, az MSZP-székház, az Okmányiroda fala és az egyetlen belváros környéki aluljáró.

Tabuk

„Nem rajongok a graffiti rongálós részéért, ezért mindig betartottam az íratlan szabályokat – műemlék, templom szóba se jöhet.” (56) A graffitisek körében ugyanis léteznek bizonyos védelmi, illetve etikai megfontolások alapján létrejött íratlan szabályok. Itt is léteznek tabuk: nem fűjnek műemlékek és szobrok, frissen vakolt házak és templomok falára. A szombathelyiek a magántulajdont is tisztelik.

Péter így vall erről: „A tabu pedig egy jóérzésű ember szerint érthető: műemlék, templom, családi ház, autó... általában ezekre nem »illik«.”

Drogkérdés

Az izgalom fenntartásához fontosak lehetnek a graffitisek drogozási szokásai, amelyre kutatásom csak annyiban tért ki, hogy szóban erről is érdeklődtem. Az általam megkérdezett szombathelyi graffitisek egyike sem „drogos”, lány drogokat is csak ritkán, alkalmyszerűen használnak, főként marihuanát szívnak. Hallottak graffitisekről, akik kemény drogokkal élnek, de ez Szombathelyen nem jellemző.

Akció előtt vagy közben azonban a „profik” nem szívnak, mert akkor nem sikerül jól a munka. „Jobb tiszta fejjel nekilátni!” (57) Alkoholt alkalmyszerűen, hétvégente fogyasztanak, akció közben „előfordul, de inkább utána”. (58)

Motivációjuk: a graffiti az egész világot keresztbe áthúzza

A cél, vallják együttesen, az önmegvalósítás, a vandalizmus, a kíváncsiság és a művészet. „A láthatatlan hírnév is fontos, jó érzés, amikor a falakról saját cuccaim köszönnek vissza.” (59) „Szabadságot ad, azt csinálók a betűkkel, amit akarok, nincsenek korlátok” (60) A graffiti az egész világot keresztbe áthúzza, nincs olyan, hogy az én házam, vagy a te házad, csupán házak vannak – magyarázzák. „Olyan ez, mint a drog, nehéz leállni róla.” – vallotta Áron. (61)

A falfirkálást indikálhatja az üresség kitöltésének a vágya. Vagyis az a kívánság – amely főleg a lakótelepeken jelentkezik –, hogy a panelépületek szürke sivárságát feldobja, másfajta esztétikummal gazdagítsa. Fontos a szubkultúrán belül a „hírnév megszerzése, valamint a jelhagyás is” (Gönczö és Téglás, 2003).

Identitásukat erősíti az is, hogy valami olyan dologhoz értenek, amihez mások még csak nem is konyitanak, és emiatt szűkebb vagy tágabb környezetük megbecsüli őket (Kresalek, 2000, 323.). Tehát olyan „szubkulturális tőkével” bírnak, ami erőt adhat a mindennapi élethez.

Szabi (62) így vall erről: „Urbanizált világunk csupa betonból és derékszögből áll, nagyon steril, hamar megunod. Vágysz arra, hogy átfomáld a világot, hogy végre magadénak érezhesd. Ha máként nem, legalább így.”

Másrészt a graffiti-akciók egyfajta flash-élmények, kiragadnak a szürkeségből, és feltölteneik. Manapság, jegyzi meg Schulze (2000, 135–156.), már nem az Élet, hanem az életöröm, az élmény az az alapprobléma, amely strukturálja a hétköznapi cselekvést: éld az életet, ez napjaink kategorikus imperatívusza. A származás és a rokon kapcsolatok, a válás, a gazdasági helyzet, a rendi, kulturális vagy helyi hovatartozás immár elveszítette jelentőségét, a „társadalmi miliók” most már élményközösségekként épülnek fel. Élménypiac alakult ki, amelynek egyik eleme lehet a graffiti is, a maga akciószínházával, amelynek egy-egy estéje egy-egy nagydózisú, extra és extrém élménykoncentrátumot ad.

Bűncselekmény vagy önkifejezés?

A graffiti, amennyiben a rongálás vétsége fennáll, bűncselekménynek minősül. A fülöncsípett graffitisek általában pénzbüntetéssel megússzák. Az egyik szombathelyi srácnak tizenegy bírósági ügye van, és már eddig is súlyos százezreket fizetett ki pénz-bírságokra, az SCK-s Marci pedig nemrégiben egy év felfüggesztettét kapott. Az üldöztetés, a rejtettség fontos motivációjuk, identitásuk a csoportképzés egyik alapja. „Az, hogy a graffiti társadalmilag nem elfogadott, csak fokozza a varázsát” – vélik mindannyian. A szombathelyieket a legálfalak nem is igazán érdeklik: a graffitiben épp az a jó, hogy tilos.

Pétert (63) elsősorban az motiválja, hogy nyomot szeretne hagyni a világban: „Azt szeretném, ha környezetem nem lenne ennyire uniformizált. Rongálásnak is minősül, persze, a fontos mégis az, nyomot hagyni.”

Áron (64) szerint: „Ha nem lennének az utcák mindenféle gagyi rajzzal telesz*va, az emberek véleménye is más lenne. Sok »hozzáértő« és idősebb korosztálybeli embertől hallottam már, hogy mennyire vad és irritáló műfaj ez (valószínűleg még életükben nem láttak minőségi graffitit, mellesleg nekem is ugyanez a véleményem csak más »művészi« munkákról. Attól még azokat nem »tiltják be«. A rongálás részével nem szimpatizálok, de ez is egy részét képezi a műfajnak – engem sose fogott meg igazán, és sajnálatos dolognak tartom, hogy emiatt egy egész művészeti ágat kriminális jelzővel illetnek, nem így kéne lennie.”

Thirteenth (65): „Ki mondja meg mi a művészet? Festményekből is van művészi, meg van, ami egyszerűen szar. Ez ugyanígy igaz a graffitire.” Így foglalja össze a graffitizés

lényegét és varázsát: „Nem érdekel a társadalom többsége. A graffitisek nem a laikusoknak, hanem a többi writernek festenek. A graffiti addig graffiti, amíg utálják az emberek, és nem értik. Ha mindenki értené, mi miért van, elveszne az egész varázsa. Teljes mértékben megértem azokat, akik utálják a graffitit, mert nem értik ezt az egészet. A kutya is azért ugat rád, mert nem tudja ki vagy. Azt viszont szánalmasnak tartom, hogy az állam próbálja a graffitit úgy beállítani, mint az ország legnagyobb problémáját, a sok idióta meg persze elhiszi, és elmennek több milliárd forintért lesikálni a tageket a nagykörútról, miközben ezek éheznek, az utak pedig járhatatlanok, és még sorolhatnám.”

Összegzés

Az ifjúsági csoportokban – olvashatjuk a szakirodalmakban – általában olyan fiatalok vesznek részt, akik a domináns kultúra alapján nem tudják elérni a társadalom által elfogadott értékeket. „Számkivetettek, ezért új értékeket alakítanak ki, amelynek fényében megtarthatják önbecsülésüket, azaz védelmet kapnak” (Szapu, 2000, 24.). Lehet, ámbár a személyes tapasztalatom a graffitisek kapcsán mégsem ez volt. Az általam megismert szombathelyi graffitisek egytől-egyig remekül helytállnak a civil életben is. Az illegalitás az egyetlen elem, amitől a szombathelyi graffitis kört mégis szubkultúrának tarthatjuk, mert mikor fűjnek, lázadók: havonta egyszer, éjfél-től három óráig átvedlenek, kivetkőznek magukból, hagynak egy jelet maguk mögött, aztán reggelre ugyanolyan „jófiúk”, mint előtte voltak. Látszólag idomulnak, magukra veszik szüleik kultúráját, a kispolgári létformát, csupán rejtve, titkon „vétkeznek”, szegülnek szembe a világgal.

Az általam megismert szombathelyi graffitisek közül például egy sem munkanélküli, dolgoznak, tanulnak, nem is rossz eredménnyel. A munka világával látszólag – azon kívül, hogy a kreatív foglalkozásokat helyezik előtérbe, és a „műszakozást” megvetik – jóban vannak.

Valami identitáserősítő pluszt, életélményt kapnak a szubkultúrától, olyan tőkét, amely pénzben nem mérhető, de a mindennapi életükben is hathatósan segítségükre van. Talán nem véletlen, hogy közülük többen szakmájukban is kreatív munkát végeznek, hivatalosan is vizuális csoportokban, reklámügynökségeknél dolgoznak. Esetükben a graffitizés és street artolás egyfajta ujjgyakorlat, begyakorlás, rákészülés a világra. Ebből is látszik: a (graffitis) ifjúsági szubkultúra nem csupán időrábló szórakozás, hanem szubkulturális jutalmakkal és megtérülésekkel is együtt jár. Bár azt sem gondolom, hogy csupán önszerveződő utcai rajzszakkörrel van dolgunk: a jelenség, mint fentebb vázoltam, ennél jóval komplexebb, ezernyi szegmését lehetne még ezernyi dolgozatban ecsetelni.

Jegyzet

(1) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.

(2) Személyes interjú. Szombathely, 2008. október 12.

(3) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 6., 2009. január 5.

(4) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.

(5) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.

(6) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.

(7) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 6., 2009. január 5.

(8) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.

(9) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.

(10) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.

(11) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.

(12) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.

(13) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.

(14) <http://www.artsdem.com/images/L-whaam-jpeg.gif>

- (15) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (16) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (17) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (18) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (19) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (20) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (21) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (22) Ali. Személyes interjú. Szombathely, 2008. november 13.
- (23) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (24) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 6., 2009. január 5.
- (25) Filian. E-mail váltással, interneten keresztül. Szombathely, 2008. december 13., 2009. március 2.
- (26) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (27) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (28) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (29) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (30) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (31) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (32) 67. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13. és 2009. január 13.
- (33) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (34) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (35) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (36) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (37) Ali. Személyes interjú. Szombathely, 2008. november 13.
- (38) Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (39) Személyes interjú. Szombathely, 2008. november 13.
- (40) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (41) Filian. Email-váltással, interneten keresztül. Szombathely, 2008. december 13., 2009. március 2.
- (42) Személyes interjú. Szombathely, 2008. november 13.
- (43) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (44) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 6., 2009. január 5.
- (45) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (46) Személyes interjú. Szombathely, 2008. október 12.
- (47) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (48) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (49) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (50) Szabi. Személyes interjú. Szombathely, 2008. október, 2009. január 5.
- (51) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (52) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.; Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (53) Személyes interjú. Szombathely, 2008. október, 2009. január 5.
- (54) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (55) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (56) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (57) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (58) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (59) Ali. Személyes interjú. Szombathely, 2008. november 13.
- (60) Brazil. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13., 2009. január 13.
- (61) Áron. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (62) Személyes interjú. Szombathely, 2008. október, 2009. január 5.
- (63) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 6., 2009. január 5.
- (64) Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27., 2009. január 13.
- (65) Email-váltással, interneten keresztül. Szombathely, 2008. december 13., 2009. március 2.

Irodalom

Cohen, P. (2001): Szubkulturális konfliktusok és külvárosi lakóhelyi közösségek. In Rácz József (szerk.): *Szabálykövet(él)ők és bajkeverők, devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 103–114.

Ganz, N. (2008): *Graffiti, öt kontinens utcaművészete*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.

Gönczö Viktor – Téglás Attila (2003): „Mindenhová kell fűjni, én úgy mondom.” Egy szegedi graffitis csoport kultúrájának vizsgálata. 2008. november 23-ai megtekintés, <http://mek.niif.hu/01100/01145/html/index.htm>

Kresalek Dávid (2000): *A város mint kiállítóterem, avagy a legpublikusabb tárlatokról. A grafiti Magyarországon. Tabula*, 3. 2. 316–327.

Muggleton, D. (2005.): A poszt-szubkulturalista. *Replika*, 53. 127–143.

Neidermüller Péter (1981): A mindennapok folklórja avagy a folklór mindennapjai. In uő (szerk.): *Folklór és mindennapi élet. Válogatott tanulmányok*. Népművelési Intézet, Budapest. 192–218.

Neidermüller Péter (1995): *A város és a városi kultúra: antropológiai megközelítés*. In Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor. (szerk.): „Jelbeszéd az életünk”. A

szimbolizáció története és kutatásának módszerei. Osiris–Századvég, Budapest. 555–565.

Schulze, G. (2000): Elménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. A hétköznapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő*, 1–2, 135–157.

Szapu Magda (2000): *A zűrkorszak gyermekei, A mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég Kiadó, Budapest. 2002.

Szapu Magda (2004): A zene mentén szerveződő mai ifjúsági csoportkultúrák. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás, ifjúság az új évezredben*. Belvedere, Szeged. 108–121.

Interjúk

Ali: szombathelyi graffitis. Személyes interjú. Szombathely, 2008. november 13.

Áron: szombathelyi graffitis. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 27, 2009. január 13.

Brazil: szombathelyi graffitis,. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13, és január 13.

Filian: graffitis. Email-váltással, interneten keresztül. Szombathely, 2008. december 13, 2009. március 02.

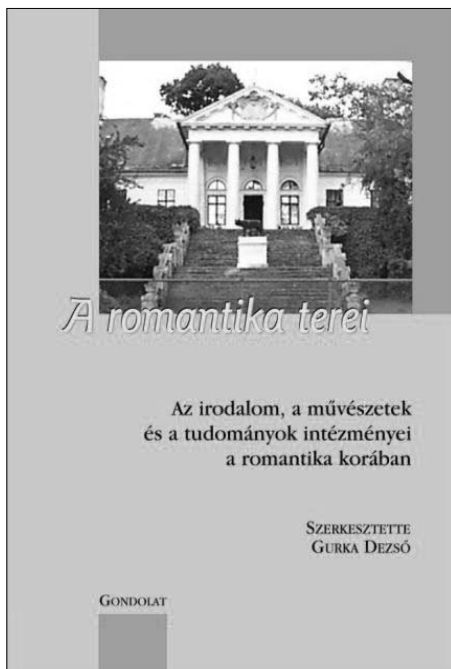
Marci: szombathelyi graffitis. Személyes interjú. Szombathely, 2008. október 12.

Péter: szombathelyi street artos. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 6, és 2009. január 5.

Szabi: szombathelyi graffitis. Személyes interjú. Szombathely, 2008. október, 2009. január 05.

Thirteenth: Email-váltással, interneten keresztül. Szombathely, 2008. december 13. – 2009. március 02.

„67”: szombathelyi street artos. Személyes interjú. Szombathely, 2008. december 13, és 2009. január 13.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Iskola 2.0

Digitális generáció az oktatásban

A 8–14 évesek harmada nem érti, hogyan lehetett korábban mobiltelefon nélkül élni. A egyik legnagyobb közösségi oldal (MySpace) 110 millió felhasználójával földünk 11. legnépesebb országa lehetne. Minden nyolcadik amerikai házasság netes találkozás eredménye.

A digitális technológia elterjedése kézzelfogható társadalmi változásokat hozott: ma máshogy ismerkedünk, jutunk információhoz, vásárolunk vagy beszélgetünk, mint akár pár évvel ezelőtt. A kihívás abban rejlik, hogy manapság a változások egyre gyorsabbak, nem nemzedékeket átívelve kumulálódnak minőségi ugrássá: egy emberöltőnyi alatt akár több új élethez kell alkalmazkodni. Ez az alkalmazkodás nem könnyű, aki nem született bele a digitális korszakba, mindig „bevándorló” marad (Prensky, 2001). Kissé bizonytalanokodva mozog az új világban, mindig marad egy kis „akcentusa” (például kinyomtatja az e-mailjeit). Ezzel szemben a gyerekek már digitális bennszülöttek: számukra a levél automatikusan az e-mailt jelenti, a lexikon a Wikipédiát, a Google pedig nem egyike a keresőszoftvereknek, hanem a keresés szinonimája (a ’to google’ = ’guglizni’ igét 2006-ban vezették fel az *Oxford English Dictionary*be).

Az amerikai szakirodalom a ’90-es évek elején született nemzedéket a digitális generáció (1) elnevezéssel illeti. Digitális, vagyis a modern, digitális technológia és média (videojáték, iPod, videokamera, mobiltelefon, számítógép, internet, digitális fényképezőgép...) által körülvéve felnőtt nemzedék. A tévé megjelenése óta a média az egyik legjelentősebb szocializációs ágenssé vált, az internet elterjedésével ez tovább erősödött, de tartalma jelentősen változott: ma a médiahasználat már nem a tévé előtt ülő, kiüresedett tekintetű, passzív fogyasztót jelenti, hanem mind a tartalmat, mind a formát aktívan kontrolláló felhasználót, aki bármikor szerepet vált: olvasóból író lesz, közönségből szereplő, zenehallgatóból kiadó. A mai gyerekek számára az internet nem (csak) tömegkommunikáció, annál sokkal több: a személyes kommunikáció eszköze, az önmegvalósítás terepe, megnyilvánulási lehetőség. Számukra a technológia gyors, mindenhol elérhető, személyre szabható (perszonalizálható), multifunkcionális és interaktív. Ennek következtében az új nemzedék gondolkodásmódja, jövőről alkotott elképzelései, társadalommal kapcsolatos attitűdjei (egyes kutatók szerint még az agyi felépítése is) jelentősen különbözik az előző generációétól. Az optimista gondolkodók szerint az új generáció függetlenebb, érzelmileg nyitottabb, újítóbó, társadalmilag elkötelezettebb, mint az előző (Tapscott, 2001). A pesszimisták az elmagányosodástól, elgépiesedéstől, a felszínességtől védének meg a gyerekeket. A valóság, mint minden más esetben is, nyilván a két véglet között van. A mai gyerekek bizonyos szempontból pontosan olyanok, mint szüleik, nagyszüleik: szeretnek játszani, barátkozni, beszélgetni, új dolgokat létrehozni, megismerni a világot... A mód azonban, ahogy ezt teszik, jelentősen megváltozott.

A magyar internetgeneráció

Magyarországon másfél millióra tehető a 14 év alatti gyerekek száma (KSH, 2006). Ezek a gyerekek már azután születtek, hogy az internet, kilépve egy szűk kör számára elérhető elefántcsonttoronyból, a grafikus böngészők megjelenésével szélesebb réteg szá-

mára is elérhetővé vált. A legutóbbi évekig kevés tanulmány született nálunk e témában, az internet használatával, társadalmi hatásaival foglalkozó felmérések is jórészt a 16 éven felüliekre koncentráltak. A kivételek egyike az a kutatás, mely az Informatikai és Hírközlési Minisztérium megrendelésére készült (*D&T Marketing*, 2003), és ami a gyerekek információs társadalom fejlesztésében játszott szerepét vizsgálta. A kutatás többek között a fiatalok információs társadalommal kapcsolatos véleményére, attitűdjére kérdezett rá, valamint felmérte a technológiai eszközök használatával kapcsolatos ismereteiket. Néhány az eredményeik közül: a 8–14 évesek számára az internet nyújtotta előnyök (főként a szórakozás) dominánsak, semmilyen potenciális veszélyt nem kapcsolnak használatához. A 14–20 évesek már árnyaltabban látják a kérdést. A felmérés rámutat az iskola szerepére is: a gyerekek általában ott kezdik az internethasználatot. „Az iskolai internetezés egyfajta közösségi élményt jelent a gyerekek számára, azonban az otthonival összevetve ezt kevésbé élik meg szabadnak és korlátlanak. Az internet oktatásba és tanulásba való bevonása a gyerekek számára nem központi kérdés: a nagyobbak önként felhasználják készüléshez, a kisebbeknél ez kevésbé jellemző.” (*D&T Marketing*, 2003).

Az utóbbi időben azonban egyre-másra születnek a gyerekek internethasználatát taglaló kutatások. A feltámadt érdeklődés egyik fő oka, hogy a piac ráeszmélt, „a jövő generációja a ma fogyasztója” is egyben, így e vizsgálatok leginkább a fogyasztási szokásokra koncentrálnak. Az NRC 2007-ben először elvégzett, majd 2008-ban megismételt kutatása (VMRkids) 2500 tizenöt évesnél fiatalabb gyereket kérdezett médiahasználatáról. Az eredmények szerint az internetezést viszonylag korán, már 10 éves kor alatt elkezdik a gyerekek. A tinédzserek hatoda naponta több mint öt órát tölt a gép előtt. Legalapvetőbb tevékenységük a játék: a 6 éves vagy ennél fiatalabb internetező gyerekek 80 százaléka, a 7–10 évesek 97 százaléka játszik a neten. Az életkor növekedésével aztán egyre nő az interneten látogatott tartalmak, igénybe vett szolgáltatások aránya. A 10 év felettiek 77 százaléka látogat közösségi oldalakat, kétharmaduk szokott chatelni, egytizedük blogot olvas, 5 százalékuk pedig ír is. Az iskolások tanulásra, iskolai feladatok megoldására is használják a netet: a 7–10 évesek 32, a 11–14 évesek 63 százaléka használja ilyesmire is a világhálót.

A Szonda Ipsos 8–14 évesek kommunikációs és fogyasztói, valamint életmódbeli szokásait vizsgálta (Kid.com). A kutatásban részt vevő 2000 tanuló egytizede nem szívesen megy olyan helyre, ahol nincsen internetkapcsolat. Szüleik nem nagyon korlátozzák nethasználatukat: a 11–14 évesek 79 százaléka főleg egyedül internetezik. Érdekes, hogy az öt leglátogatottabb weboldal egyike sem kifejezetten gyerekeknek kitalált site.

Egy Ságvári Bence vezetésével elvégzett kutatás (*Fanta Trendriport*, 2008) a tinédzsereket vette górcső alá, és azt állapította meg, hogy ezen a területen nincs elmaradásunk a legfejlettebb országokhoz képest, a 14–17 évesek 94 százaléka netező, kétharmaduk naponta használja. Legjellemzőbb aktivitásnak a zeneletöltés és -hallgatás, a filmletöltés és -nézés, a „vicces tartalmak”, a játék, a csetelés, az online rádióhallgatás, a társkeresés, illetve a blogok olvasása és írása számítanak. Látható, hogy a fiatalok ma még főképp tartalmak „fogyasztására” és kommunikációra használják a webet, de az amerikai trendet követve már nálunk is megjelentek azok a csoportok, amelyek önkifejezési módként, kreatívan használják a technológiát: képeket, videókat, filmeket alkotnak, blogot írnak.

Hogyan gondolkodik a digitális generáció?

Hazánkkal ellentétben a nemzetközi szakirodalomban már terjedelmes anyag gyűlt össze a digitális nemzedékkel foglalkozó tanulmányokból. A konkrét témaválasztásokból jól kiolvashatók a felnőtt társadalom félelmei: agresszívvá tesz-e a videojáték; magányossá, elidegenedetté válnak-e a sokat internetezők; negatívan hatnak-e a virtuális közösségek a valódi kapcsolatokra; szétdarabolják-e az identitást a virtuális világ nyújt-

totta szereplehetőségek; mennyire vannak biztonságban a gyerekek a neten, hogyan hatnak rájuk a nem gyerekeknek való tartalmak. A jelen cikkben nincs lehetőség a fenti kérdések megválaszolására (a kutatási területek összefoglalóját lásd: *Ujhelyi*, 2007), ehelyütt a témakörnek azt a részletét emelném ki, mely legszorosabb kapcsolatban van a pedagógiával: azon elképzeléseket és eredményeket foglalom össze, amelyek a korosztály gondolkodását, információfeldolgozási módjait, tanulási stílusát tárgyalják. Ezzel kapcsolatban viszonylag nagy az egyetértés a szakértők között (például *Frاند*, 2000; *Oblinger és Oblinger*, 2005; *Pereira és Carvalho*, 2007). Szerintük ezek a fiatalok:

Vizuális kommunikációban jók, ki tudják fejezni magukat képekben, és jól olvassák azokat. Kiválóan képesek a képeket, a szöveget és a hangot összekapcsolni, szöveges írástudásuk kevésbé fejlett, számukra a szöveg leginkább a kép illusztrációja.

Információfeldolgozásuk nem a lineáris utat követi, inkább párhuzamosság jellemzi. A web hipertextuális felépítése segíti, hogy tudásukat teljesen egyéni módon strukturálják.

Gyorsan képesek váltani a különböző aktivitások között, vagy képesek azokat egyszerűre kezelni ('multitasking').

Azonnaliség jellemzi őket: azonnali válasszokat, az információhoz való azonnali hozzáférést, azonnali jutalmat vagy visszajelzést várnak, nem jól viselik a késlekedést. A gyorsaságot gyakran többre becsülik a pontosságnál.

Kockázatvállalók, kísérletező kedvűek, nem olvasnak használati utasítást, nincs türelmük azt végiggrágni, rögtön kipróbálnak mindent, próba-szerencse úton jönnek rá a dolgokra. Jelszavuk: „csinálni jobb, mint tudni”.

Nyitottak, szívesen osztják meg tudásukat, könnyen ismerkednek idegenekkel online, könnyen nyílnak meg, talán túl gyorsan is kiadnak bizalmas információkat. Szívesen kommunikálnak, dolgoznak együtt csoportban.

Mobilak, hozzászoktak ahhoz, hogy bárhol elérhetők mobiltelefonon, akárhol rácsatlakozhatnak a netre. Az idő és a tér nem korlátozza őket.

A szakirodalmi konszenzust kevés empirikus vizsgálat próbálta eddig alá támasztani.

Mivel a gyerekek minden látható külső segítség nélkül boldogulnak az internettel, sokan feltételezik, hogy tökéletesen értenek hozzá, például kiválóan képesek információhoz jutni. Pedig több hiba, hiányosság jellemzi őket: nagyon kevés időt szentelnek a találatok elolvasásának, kevés információ alapján döntenek; leginkább össze-vissza klikkelnek; szinte soha nem használják a részletes keresés funkciót, beérik a legegyszerűbbel; egyáltalán nem vizsgálják a fellelt szöveg hihetőségét, pontosságát, relevanciáját; nincs keresési stratégiájuk, nem kulcsszavakat, hanem gyakran egész kérdéseket írnak be, amire nagyon sok irreleváns találat érkezik.

Ezek egyike az az úgynevezett virtuális longitudinális kutatás, melyet az angol Joint Information Systems Committee (JISC) és a British Library (*Nicholas és mtsai*, 2008) közösen végzett. Fiatalok és idősebbek jellemzőit összehasonlító cikkeket, olyan korábbi tanulmányokat, melyek az akkori tinédzserek információkereséséről szólt, a témával kapcsolatos újságcikkeket, nagyjából az utóbbi 30 év kutatásainak eredményeit és adatait vetették össze, valamint saját kutatásban az információkeresési viselkedést loganalízissel megvizsgálva állítottak fel felhasználói profilokat. Eredményeik jórészt megerősítették a szakirodalmi elképzeléseket, de találtak egy olyan közkeletű elképzelést, melyet az adatok cáfoltak. Mivel a gyerekek minden látható külső segítség nélkül boldogulnak az internettel, sokan feltételezik, hogy tökéletesen értenek hozzá, például

kiválóan képesek információhoz jutni. Pedig több hiba, hiányosság jellemzi őket: nagyon kevés időt szentelnek a találatok elolvasásának, kevés információ alapján döntenek; leginkább össze-vissza klikkelnek; szinte soha nem használják a részletes keresés funkciót, beérik a legegyszerűbbel; egyáltalán nem vizsgálják a fellelt szöveg hihetőségét, pontosságát, relevanciáját; nincs keresési stratégiájuk, nem kulcsszavakat, hanem gyakran egész kérdéseket írnak be, amire nagyon sok irreleváns találat érkezik.

Egy másik kutatás szintén ezt erősíti meg: a Nielsen Norman Group tinédzserek keresési hatékonyságát vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy míg ebben a korcsoportban a sikeres keresések aránya 55 százalék, a felnőtteknél ez magasabb: 66 százalék. A rosszabb teljesítményt három tényezőnek tulajdonították: rossz olvasási szokásoknak, nem elég kifinomult keresési stratégiának és a türelmetlenségnek (*Brown*, 2009).

Ausztrál kutatók hosszabb távú kutatásaik első eredményeit közölve arra hívják fel a figyelmet, hogy a generáció nem homogén, jóval változatosabb, mint azt feltételeznénk. A szakirodalomban szereplő sajátosságok főleg egy szűk kisebbségre jellemzők (*Kennedy és mtsai*, 2007). Többségük főként szórakozásra vagy kommunikációra használja a netet, tulajdonképpen egyszerűen felváltva/kiegészítve a korábbi médiumokat: telefon helyett msn-en beszélgetnek, tévézés helyett szörfölnek, napló helyett blogot írnak. Ezzel szemben a gyerekek egy kisebb része valódi digitális úttörőnek számít. Ők azok, akik valóban kreatív módon használják a technológiát.

Digitális tanárok (2)

Az általános iskolák padjaiban már ma is a fent jellemzett „digitális” gyerekek ülnek. Az intézményrendszer azonban sokkal lassabban változik, mint ahogy azt a gyorsuló idő diktálná: „az intézmények szabályrendszere, térbeli elhelyezkedése, beidegződött algoritmusai többnyire a klasszikus központosított, lineáris gondolkodásra épülő, tankönyv-alapú tudáselosztás mechanizmusait támogatják” (*Bessenyei*, 2009). A digitalizálódás felé vezető első lépéseket sok iskola már megtette: beszerezte a számítógépeket, szoftvereket, digitális táblákat. Rengeteg nagyszabású kezdeményezés kudarca mutatja azonban, hogy a feladat nem redukálható arra, hogyan lehet az IKT-eszközöket használni az oktatásban (*Kárpáti*, 2007). Legfontosabb a szemléletváltás: hogy az iskola, a tanárok megértsék a változások lényegét, megismerjék a diákok jellemzőit és új igényeiket. Fel kell ismerniük, hogy a mai gyerekek már nem azok, akiknek a jelenlegi oktatási rendszert tervezték (*Premsky*, 2005).

A feladat nem könnyű, több okból sem. Egyrészt még nincs meg a széles körű társadalmi elfogadottsága az új tudásstruktúráknak. A változást könnyű veszteségként megélni: a mai fiatalok nem tudnak helyesen írni, nem olvasnak eleget, állandóan a számítógép előtt ülnek, nem mozognak. Fontos felismerni azonban, hogy a régi tudásstruktúra nem egyszerűen eltűnik, hanem részben átalakul, részben új váltja fel azt: egy amerikai felmérés (*Wesch és mtsai*, 2007) szerint egy amerikai egyetemista ugyan csak 8 könyvet olvas egy évben, de ezen kívül még 2300 weboldalt, és az általuk írt 42 oldalnyi házi feladat is kiegészül 500 oldalnyi e-maillal. Nem vitás, az új idők új készségeket követelnek meg. De a tanárok számára nem az lesz a legnehezebb, hogy ezeket elsajátítsák, hanem hogy mindközben szembe kell nézniük azzal, hogy diákjaik legtöbbször lekörözik őket technikai tudásban. A gyerekek digitális bennszülöttként magabiztosan kezelik a technológiát, gyorsabb sebességhez, másfajta információfeldolgozáshoz szoktak, mint a digitális világban kissé idegenül mozgó, bevándorlóként viselkedő tanáraik (*1. táblázat*).

Mindez azonban nem azt jelenti, hogy ezeken a területeken az iskola nem tud mit nyújtani diákjainak. Az empirikus kutatások is alátámasztották, hogy az úgynevezett digitális írástudásnak vannak olyan rész képességei, melynek elsajátításában a gyerekek igénylik a segítséget. Ilyen például az, hogy hogyan tudják ellenőrizni az információt,

hogyan javíthatnak keresési stratégiáikon, milyen jogi és etikai szabályai vannak az internethasználatnak, hogyan védhetik meg magukat a digitális világban. A tanítási módszerek megújítására már rengeteg példát találhatunk (lásd például *Kőrösné*, 2006). Az alábbiakban az egyik legérdekesebbet: a számítógépes játékok oktatási hasznosítását szeretném bemutatni.

1. táblázat. Digitális szakadék a tanulók és tanárok között (Jukes és Dosaj, 2006, 37. alapján)

| <i>Digitális bennszülött tanuló</i> | <i>Digitális bevándorló tanár</i> |
|---|---|
| gyors hozzáférés az információhoz, több információforrásból | lassabb hozzáférés az információhoz, korlátozott számú információforrásból |
| párhuzamos információfeldolgozás, multitasking | lineáris információfeldolgozás |
| feldolgozási sorrend: kép, videó, hang → szöveg | feldolgozási sorrend: szöveg → kép, videó, hang |
| csoportmunka | egyéni munka |
| belső motiváció a tanulásra | külső motiváció |
| azonnali jutalom elvárása | késleltetett jutalom |
| számára a tanulás releváns, azonnal használható és szórakoztató ismeretek elsajátítását jelenti | számára a tanulás a tantervbe illesztett ismeretek elsajátítását és sztenderdizált tesztek kitöltését jelenti |
| otthonosan mozog a valódi és virtuális valóságban is | csak a valóságot ismeri alaposabban |

Számítógépes játék az osztályteremben

Közismert tény, hogy a gyerekek az internetet leginkább játékokra használják. Ha valamire képesek rengeteg időt és energiát áldozni, érdemes azt megvizsgálni pedagógiai felhasználhatóságát tekintve is. Számos felmérés állítja (például *Pereira és Carvalho*, 2007; *Sandford és mtsai*, 2006), hogy mind a tanárok, mind a diákok többsége szerint érdemes lenne a számítógépes játékokat beemlíteni az oktatásba. Emellett szólnak azon kognitív elképzelések is, melyek azt állítják, hogy ezeket a játékokat mindazok a kritériumok jellemzik, melyek a leghatékonyabb tanuláshoz vezetnek (*Roschelle és mtsai*, 2000):

Aktív bevonódás, belső motiváció. A játék önmagában szórakozás, a gyerek természetes közege; a felfedezés öröme képes a tanulást belülről jövő igénnyé alakítani. Míg a hagyományos oktatás során gyakran egyfajta tanult tehetetlenség lesz úrrá a gyerekeken, megszokják, hogy mások által diktált tempóban, mások által fontosnak gondolt információt kell elsajátítaniuk, addig az új technológia lehetővé teszi, hogy saját ritmusban tanulhassanak, sőt az információ nem készen jön, hanem aktívan kell azt keresnie, kezdeményeznie: nem készen kapja a válaszokat, hanem még a kérdéseket is neki kell feltennie.

Gyakori interakció és visszacsatolás. Tovább erősítheti az intrinzik motivációt a hatékonyságérzés, a versengés, az azonnali visszajelzés és az újrajátszhatóság lehetősége.

Csoportban való részvétel. A csoportos játékok megtanítanak együttműködni, közösségi élményt adhatnak, segíthetnek a tanulási nehézségekkel küzdőknek, hiszen ebben a közegben azok a gyerekek is jól teljesíthetnek, akik hagyományos formákban nem erősek.

Oktatási célt ráadásul nemcsak maga a tartalom szolgálhat, hanem a játék *struktúrája által megkövetelt készségek* fejlesztése is (2. táblázat).

Természetesen a játékok iskolai felhasználása több problémát is felvet. Nehéz beilleszteni a tantervbe, nehéz megtalálni a helyét, idejét. Túlnyomó részük sokkal több időt vesz igénybe, mint ami az iskolában rendelkezésre áll, ráadásul minél komplexebb a játék, annál hosszabb felkészülést igényel. Ez a forma nem is felel meg mindenkinek, a technológiához nem értők, az otthoni géppel nem rendelkezők vagy a lányok kevésbé preferálják a bevezetést (*Pereira és Carvalho*, 2007). Használatuk társadalmi támogatottsága sem erős, a kívüljár gyakran csak időpocsékolásnak látja, nem veszi komolyan az ilyen módszereket. És a legfontosabb ellenérv: oktatási közegben már nem feltétlenül olyan izgalmas, motiváló a játék.

2. táblázat. A számítógépes játékok lehetséges előnyei (Gros, 2003 alapján)

| | |
|------------------------------------|---|
| Szociális készségek | belső tanulási motiváció, jobb koncentráció, másokkal való együttműködés, egymástól való tanulás, csoportos döntéshozatal |
| Nyelvi kompetencia | angol nyelvismeret, írásbeli kompetencia, nem verbális jelek pótlása, tisztá, logikus nyelvi kifejezés |
| Kreativitás | képzelet fejlesztése, innovativitás |
| Kognitív/intellektuális képességek | stratégiai gondolkodás, problémamegoldás, emlékezet, gyors döntéshozás, megosztott figyelem |
| Motoros készségek | finommotoros mozgások: gyorsaság, pontosság, koordináció |

Felvetődik a kérdés, miért érdemes mégis felhasználni ezeket a játékokat az oktatásban, milyen készségeket tanulhat meg így a gyermek, amit másképp nem, vagy nehezebben tudna. Egyrészt a számítógép használatának jobb ismerete önmagában érték. A gyerekek közötti elsődleges digitális szakadék (ami az internethez való hozzáférést jelenti) már kezd eltűnni, de a másodlagos (ami a használat minőségét jelzi) még jelentős. Az iskola segíthet felzárkózni a kevésbé szerencséseknek, például azáltal, hogy a hozzáértőket digitális mentorokká nevezi ki. Másrészt ezek az újítások talán segítenek áthidalni a diák és a formális oktatási élmény közötti szakadékot, a tanárok lehetőséget kapnak, hogy építsenek a diákok informálisan megszerzett tudására, reflektáljanak arra, összességük azt a formális oktatásban szerzett ismereteikkel. És végül a legfontosabb: a technológia adta lehetőségekkel könnyebb az oktatást gyakorlatiasabbá, interaktívabbá, személyre szabottabbá tenni.

A jövő: iskola 2.0

A digitális nemzedék megjelenése az iskolában lehetőségeket teremt, és természetesen nagy kihívás is egyben. Nem könnyű összehangolni a fiatalok digitális realitását az oktatás mai szerepfelfogásával, intézményrendszerével, de talán nem is lehetetlen. Késlekedni biztosan nem lehet: lassan már nem is netgenerációról beszélhetünk, hanem netgeneráció 2.0-ról (Brown, 2009). A kifejezés arra utal, hogy mivel maga az internet is változik (web 2.0 néven szokták emlegetni az internetes technológiák és szolgáltatások második generációját, melyek legtöbbször a felhasználók közötti együttműködést, megosztást támogatja), a felhasználók viselkedése is változik, vagyis az internetfelhasználókkal kapcsolatos korábbi tudások rendkívül gyorsan elavulnak. Happy endként két biztató hírt idéznék a közelmúltból, melyek azt mutatják, hogyan próbál az oktatási rendszer megbirkózni az előtte álló feladattal:

A Harvard Egyetem létrehozta virtuális mását a rendkívül népszerű *Second Life* című virtuális világban, ahol a játékosok részt is vehettek a *CyberOne: Law in the Court of Public Opinion* című kurzuson, mely annyira valóságghú volt, hogy a harvardi diákoknak valódi kreditet ért. Az előadáson a hallgatók online karakterei (az általában saját magukról mintázott avatarok) valóban ott ültek egymás mellett a kurzuson, hallgatták az előadót, hozzászóltak, megírták a dolgozatokat (*A kurzus blogja: <http://blogs.law.harvard.edu/cyberone/>*).

Új angol általános iskolai tanterv készül. A 'primary', vagyis tízéves korig tartó (nagyjából a magyar alsó tagozatnak megfelelő) osztályokban a diákok külön órákon fogják tanulni az internet használatát, az online kommunikációt, a keresőt, a Wikipedia és a Twitter használatát, a blogolást. Az írás-olvasással párhuzamosan a gépelés is a tananyag része (Pupils to study Twitter and blogs in primary schools shake-up. *The Guardian*, 2009. márc. 25.)

Jegyzet

(1) Egyéb elnevezések: y-generáció (az x-generációt követő nemzedék, 1981–2001 között születettek), z-generáció (az y-generáció utáni, vagyis a 2001 után születettek), c-generáció (vagyis computer), i-generáció (információ), netgeneráció, cyberkids, google generation, screenager, homo zappiens, Nintendo generáció.

(2) A pedagógia előtt álló, sokrétű feladatot, mely az intézményi változásoktól a tanár-diák interakciók megváltozásáig terjed, már sokan megfogalmazták. A téma részletes áttekintéséhez lásd: Komenczy, 1997; Csapó, 2003; Kárpáti, 2003; Pintér, 2008.

Irodalom

Bessenyei I. (2007): A netgeneráció új tudása. *Élet és Irodalom*.

Brown, M. (2009): The NetGens 2.0: Clouds on the Horizon. *Educause Review*, 44. 1. 66–67. <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/TheNetGens20CloudsontheHo/47939>

Csapó B. (2003): A neumann örökség tanulságai. *Magyar Tudomány*, 12.

D&T Marketing Kutató és Tanácsadó Iroda (2003): *A családban nevelkedő gyermekek mint az információs társadalom hírnökei*. Kutatás az Informatikai és Hírközlési Minisztérium megbízásából.

Fanta Trendriport 2008 (kutatásvezető: Ságvári Bence)

Frand, J. (2000): The Information-Age Mindset: Changes in Student and Implications for Higher Education. *Educause Review*, 15–24.

Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday*, 8. 7. http://www.firstmonday.org/issues/issue8_7/gros/index.html

Jukes, I. – Dosaj, A. (2006): Understanding Digital Children (DKs) Teaching & Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvy Group.

Kárpáti A. (2007): Tanárok informatikai kompetenciájának fejlesztése. *Iskolakultúra*, 17. 4. sz. 3–7.

Kárpáti Andrea (2003): Az informatika hatása az iskola szervezetére, kommunikációs és oktatási-nevelési kultúrájára. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 38–49.

Kennedy, G. – Dalgarno, B. – Gray, K. – Judd, T. – Waycott, J. – Bennett, S. – Maton, K. – Krause, K. L. – Bishop, A. – Chang, R. – Churchward, A. (2007):

The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. In *ICT: Providing choices for learners and learning*. Proceedings ascilite Singapore 2007. www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf

Komenczy B. (1997): On-line. Az információs társadalom és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Kőrösné M. M. (2006): *A digitális írástudás gyermekori megalapozása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kvavik, R. B. (2005): Convenience, Communications, and Control: How Students Use Technology. In: *Educating the Net Generation Students*. *Educause Review*, 37–47.

Nicholas, D. – Rowlands, I. – Huntington, P. (2008): *Information behaviour of the researcher of the future*. www.jisc.ac.uk

Oblinger, D. – Oblinger, J. (2005): Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: *Educating the Net Generation*.

Pereira, L. – Carvalho, A. A. (2007): *Is it really possible to teach with videogames?* Paper presented at Organizing and Learning through Gaming and Simulation Conference, July 9–13, 2007, Nijmegen, The Netherlands.

Pintér R. (2008): *Életfogytig vagy élethosszig*. Előadás A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban című konferencián. Budapest, 2008. április 24.

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9. 5.

Prensky, M. (2005): „Engage me or Enrage Me” – What Today’s Learners Demand. *Educause Review*, 40. 5. 60–64.

Roschelle és mtsai (2000): Changing how and what children learn in school... *Future of Children*, 10. 2.

Sandford, R. – Ulicsak, M. – Facer, K. – Rudd, T. (2006): *Teaching with Games. Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Futurelab. www.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/teaching_with_games/TWG_report.pdf

Tapscott, D. (1996): *Digitális gyermekkor*. Kossuth, Budapest.

Ujhelyi A. (2007): Digitális generáció. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. sz. 150–161.

Wesch, M. és mtsai (2007): *The Vision of Students Today*.

„Zenga zének”

A '60-as, '70-es évek kisiskolásainak élményei az emlékezés és a posztmodern pedagógiatörténet-írás tükrében

Minden tanítóban, pedagógusban felmerülhet az a fontos kérdés, vajon hogyan emlékeznek majd tanítványaik iskolájukra. Mi az a tudás, élmény, emlék, tapasztalat, amely kiállja majd az idő próbáját?

A jelen tanulmány két oldalról közelítve, az emberi emlékezés vizsgálatának pszichológiai oldaláról és a pedagógiatörténet-írás posztmodern megközelítésmódját felhasználva próbálja bemutatni a '60-as, '70-es évek iskolájának individuális reperezzentációját, szubjektív megélését. A kutatás legfontosabb eleme az egyéni tapasztalatok kategorizációja, mely a megjelenő színes tartalmak mellett általános adatokat is szolgáltat a '60-as, '70-es évek társadalmáról, kultúrájáról, mindennapi pedagógiai gyakorlatáról.

A pedagógiatörténet-írás posztmodern kihívásai

Pszichológusként azt kutatom, az emberek hogyan konstruálják múltjuk, jelenük és – az ezek várakozási horizontján alakuló – jövőjük valóságát. Elgondolkodtató elméleti hasonlóságokra bukkantam az emlékezés témakörének pszichológiai megközelítése és a modern neveléstörténet-írás posztmodern szemléletmódja között (például Gyáni, 2007a). Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a történetírás legújabb tendenciái hogyan hatottak a neveléstörténet-írássra, és ennek milyen gyakorlati, tudományos konzekvenciái észlelhetők (például az empirikus anyagok tudományos feldolgozásának módszertani változatosságában).

A konstruktivizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméleti irányzatként fejlődött ki többek között Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkássága nyomán az Egyesült Államokban (*Feketéné Szakos*, 2002). Ezen ismeretelméleti konstruktivizmus alapfeltevése az, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében, úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg, elménk a külső, tőle független realitást nem tudja visszatükrözni vagy leképezni. Élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg saját szubjektív valóságainkat. Ezen ismeretelméleti kiindulóponttal összefüggésben kerül több tudományág (például történettudomány, etnográfia, irodalomelmélet) érdeklődésének középpontjába a tudományos szöveg és annak a valóság konstruálásában játszott szerepe (*N. Kovács*, 1999). Ez a tudományos érdeklődés felértékelte a narratívák szerepét (*Atkinson*, 1999), ezzel pedig a tudományos praxis azon szelektét teszi diszkusszió tárgyává, mely addig az empirikus kutatáshoz, adatgyűjtéshez képest mellékesnek számított. A narráció alapvetően nem kizárólagosan mimetikus funkciójú, nem valami rajta kívüli valóságot ír le, hanem generálja, létrehozza a valóságot. Nyelvi közegként az elbeszélés, a narratív struktúra közös mind az emlékezés, mind a történetiség – a pedagógiatörténet-írás – számára (*Ricoeur*, 1999). A nyelv jelentéskonstruáló szerepének tudatosítása pedig megingatja azt a tudományképet, amely valamiféle autentikus valóság objektív kutathatóságán, pontosabban ennek feltételezésén alapszik.

A szemtanúként elbeszélt, szavakkal megjelenített történelem, az 'oral history' (Vértesi, 2004) történeti kutatási területként való megjelenése is hozzájárul ahhoz, hogy a közelmúlt (az utóbbi fél évszázad) történelméről szóló hatalmas információtömegnek azt a részét is megismerjük, mely csak közvetlenül azoktól az emberektől származhat, akik átélték azt. A szóbeli tanúvallomás egy speciális szituációban születik az interjú során, így – a történeti források között egyedülálló módon – egy interaktív folyamat eredményeként jön létre. Az oral history mint történeti kutatási terület esetében a kutató (kérdező) szükségszerűen és kikerülhetetlenül hatást gyakorol a vele szemben álló szubjektumra,

Élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg saját szubjektív valóságainkat. Ezen ismeretelméleti kiindulóponttal összefüggésben kerül több tudományág (például történettudomány, etnográfia, irodalomelmélet) érdeklődésének középpontjába a tudományos szöveg és annak a valóság konstruálásában játszott szerepe. Ez a tudományos érdeklődés felértékeli a narratívák szerepét, ezzel pedig a tudományos praxis azon szelét teszi diszkusszió tárgyává, mely addig az empirikus kutatáshoz, adatgyűjtéshez képest mellékesnek számított. A narráció alapvetően nem kizárólagosan mimetikus funkciójú, nem valami rajta kívüli valóságot ír le, hanem generálja, létrehozza a valóságot.

ezzel pedig irányt szab az emlékezésnek (Vértesi, 2004). Az egyedi történetek kutatási szándékkal történő lejegyzésén túl a kultúra megőrzése, bizonyos történeti események és időszakok újabb és újabb jelentésrétegének feltárása a lényege, fő hajtóereje az újra virágkorát élő ikonográfiai/ikonológiai kutatásoknak is. Ezen izgalmas tudományterület célja tudományos igénnyel megfejtetni – az értelmező közösségen belül fixált jelentéssel bíró – képek, szimbólumok, allegóriák lehetséges jelentésrétegeit, mely jelentésrétegek a szóbeli közléssel együtt komplexen mutatják meg adott történeti idő kultúráját.

Az oral history és az ikonográfia/ikonológia kutatási módszerként való alkalmazásának szimpatikus vonása, hogy mindkét irányzatnak hangsúlyozott sajátossága az interdiszciplinaritás (Géczi, 2005; Vértesi, 2004). Mindkettő túlmutat a szimpla tényszerű adatközlésen: magukba foglalják az adott kultúra kifejezését és reprezentációját, valamint a humán emlékezet és műveltség, az ideológia és a tudatalatti vágyak dimenzióit is (Passerini, 1998, idézi: Vértesi, 2004; Géczi, 2005, 2006). Ezzel beemelik a szubjektum dimenzióját az akadémikus kutatásba. A fent felsorakoztatott tényezők hatására a társadalomtudományok területén, a narráció mint tudományos reprezentáció mentén komoly metodológiai viták alakulnak (lásd: writing culture vita) (N. Kovács, 1999; Gyáni, 2007b), az emlékezet, a visszaemlékezések pszichológiai és történeti szerepével

kapcsolatos szakirodalom is kiterjedt álláspont-ütközésekről tudósít (Golnhofer és Szabolcs, 2009).

Vizsgáljuk meg, mi is az a posztmodern történelemszemlélet! Jean-Francois Lyotard (1970, idézi: Gyáni, 2000) merészen és lendületesen a posztmodern szemléletmódot a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként határozta meg. Ma már nem több pusztá illúzió, hogy megrajzolható az egyedül igaz történelmi kép. A múltnak egynél több olyan története van, amely történelemként igazolható módon elmondható. Mivel a világot illető ismereteink csak mások interpretációi útján férhetők hozzá, el kell fogadnunk, hogy ismereteink a valóságról maximálisan közvetítettek, az így szerzett

referenciális valóságról létrejött tudásunk tehát lényegét tekintve konstruált jellegű (Gyáni, 2000).

További kérdés, vajon a történetírásban tapasztalható változások hatnak-e a modern pedagógiatörténet-írásra. A neveléstörténet-írás megújítására, a fent leírt (ebben a kontextusban posztmodernnek nevezett) szemléletmód alkalmazhatóságának ezen a tudományterületen való feltérképezésére 1996-ban a *Pedagogica Historica* szerkesztősége felkért néhány elméletírót, tudóst, hogy foglalkozzon a kialakult metodológiai vita kérdéseivel (Bíró-Pap, 2007). Ennek a kutatásnak eredményeként Augustin Escolano egyetemi professzor leszögezi: a pedagógiatörténet-írásban bekövetkezett krízis oka, hogy a valóság egészének magyarázó elveként működő strukturalista modell túl szűk keresztmetszetet ad, ennek következményeként ez a modell kimerült. Természetes reakcióként jelenik meg tehát a narrációhoz való visszatérés. Escolano szerint a makrotörténelmi kutatások mellett helyet kell biztosítanunk az úgynevezett mikrotörténelmi kutatásoknak – melyek az egyént állítják vizsgálódásuk középpontjába –, ezzel szólaltatva meg azt a csendet, mellyel a makrotörténelem nem foglalkozott. A történészek, kutatók a hangsúlyt a túlfűtött emlékezésre, a helyi lokális történetekre (Escolano, 1996, idézi: Pap, 1999) kell helyezték. Ez a módszertani sokszínűség pedig inkább segíti, mint gátolja a múltról való kép megrajzolását (Escolano, 1996). Gyáni Gábor (2000) leszögezi: el kell fogadnunk tényként, hogy nincs egy végső, nagy történet, a múltnak többféle története van a jelen perspektívájából megfogalmazva. Az emlékezésnek és a belőle fakadó kollektív emlékezetnek, a történetírói tudást konstrukcióként magyarázó elméleteknek a lényege, hogy a múltról való tudás nem rekonstruálás, hanem konstruálás eredménye. Így a történelem, a pedagógiatörténet radikálisan új értelmezést nyer anélkül, hogy a történész, illetve a pedagógiatörténet-író tekintélye csorbulna. Lyotard (1970, idézi: Gyáni, 2000) gyakorlatilag lemond a történelem fogalmáról azért, hogy a „nagy” történelem helyébe történeteket állítson, eltörölve ezzel egy elit által meghatározott narratíva uralmát.

Minden korszaknak, minden történelmi kornak megvannak a domináns narratívái, melyekhez igazodni nem csupán személyes ízlés kérdése, hanem mindenekelőtt hatalmi (például tudománypolitikai) döntés, mely tudományos közösségekben (például pedagógusképzők, doktori iskolák) a tudástermelés intézményes formáiból való kizárás vagy az azokban való részvétel jogát vonja maga után (N. Kovács, 1999). Németh András (2008) megfogalmazásában a kánonok olyan szabályrendszerek, értelmező közösségek, melyek meghatározzák bizonyos kor elvárás- és értékrendszerét. A kánonalkotás két fő eljárása a kiválasztás és az értelmezés (Szegedy-Maszák, 2008, idézi: Németh, 2008), melyek segítségével, a kanonizált szövegeken keresztül az adott kultúrán belül működő uralkodó elit – és ennek akaratát a különböző szakmai csoportok irányába közvetítő tudáselit – fenntartja saját érdekeit. Látnunk kell, hogy a posztmodern tudás nem egyszerűen a hatalmon levők eszköze. Finomítja a különbségek iránti érzékenységünket, és erősíti az összemérhetetlenség iránti türelem képességét (Lyotard, 1993, idézi: Gyáni, 2000).

A posztmodern szemléletmódhoz itt kell kapcsolnunk a gadameri hermeneutika fogalmát, mely szerint a történetírás nem pusztán a szent, kanonizált szövegek helyes értésének módszertana. Gadamer hermeneutikai szituációról beszél, ezzel feltételezi, hogy adott helyzet foglyai vagyunk, amelyből csak megfelelő irányban és meghatározott szögben lehet kitekinteni. Ezzel a definícióval úgy határozta meg a történelmi megértést, mint hagyományként adott múltbeli és a belőle kibontakozó jelenbeli horizontok összeolvadását. E szerint az úgynevezett hatástörténelmi tudat szerint a szöveggént megnyilvánuló történelmi hagyomány megértése folytonos, esetről esetre változó horizontösszeolvadás eredménye.

Escolano professzor tanulmányát (1996, idézi: Pap, 2007) azzal zárja, hogy üdvözlendő volna, ha az új, posztmodern szemléletű módszertani irányzatok megjelennének a pedagógiatörténet-írásban. A narratíva, az oral history, az életből vett történetek kiegészí-

tik, árnyalják, komplexebbé varázsolják a „hosszan tartó történelmet”, segítségével teljesebb, pontosabb képet kaphatunk az intézmények és az adott korban élő emberek mindennapjairól. Ugyanakkor ez az új perspektíva nem akadályozza meg a kutatókat abban, hogy a történetek mögé nézzenek, olyan általános irányelvek után kutatva (Pap, 2007), amelyek következtetni engednek komplexebb, általánosabb szociostrukturális folyamatokra.

Az oral history így segíthet megteremteni egy új komprehenzivitás alapját a társadalom és a kultúra területén, ezzel párhuzamosan a nevelés területén is (Bíró és Pap, 2007). A felsorolt tényekből egyértelműen következik, hogy helye van a posztmodern szemléletből kiinduló új módszereknek a pedagógiatörténet-írásban, és Escolano professzor reméli, hogy ezek a módszerek széles körben elterjednek majd, bár szerinte „egyelőre csak adaptációk lesznek”. Ebben a kontextusban – Escolano elváráshorizontjából (Koselleck, 2003), perspektívájából szemlélve – a jelenlegihez hasonló kutatások originális produktumnak, úttörő-, stílszerűen kisdobosmunkának számíthatnak.

Az emlékezés biológiai, élettani alapjai

Az emlékezésért alacsonyabb rendű és magasabb rendű agyi struktúrák egyaránt felelősek. A rövid távú tárból ismételtetéssel átkerült információ a hosszú távú memóriában szemantikusan kódolódik. A tárolás folyamatában jelentős szerepet tölt be a konszolidáció: az új emlényomokat 2–4 héten keresztül konszolidáljuk. A konszolidáció fiziológiai alapjait pedig számos agyi képletten kívül elsősorban a hyppokampusz és az amygdala, ez a két kéreg alatti agyi struktúra képezi. Kutatások valószínűsítik, hogy a hyppokampusz konszolidációban betöltött funkciója az, hogy egyfajta vonatkoztatási rendszert valósít meg, összekapcsolva az emlékek különböző elemeit, melyek az agy különböző területein tárolódnak (Squire, Cohen és Nadel, 1984, idézi: Atkinson, 2006). Az amygdala a halántéklebeny mélyén elhelyezkedő, mandula alakú idegsejtképződmény, mely a limbikus rendszer része. A limbikus rendszer koordinálja a hosszú távú memóriát, a viselkedést és az érzelmeket. Ezzel, a mindennapjainkban megtapasztalt és számos empirikus kutatás által bizonyított összefüggés élettani, fiziológiai hátterét találtuk meg: emlékeink és érzelmeink elválaszthatatlan, szoros kapcsolatban állnak egymással. A kutatás szempontjából fontos tényező még, hogy az amygdala közvetlen összeköttetésben áll a szaglász agyi központjával, ez a tényező pedig magyarázatot adhat arra, hogy az emlékek, érzelmek, valamint a szagok, illatok kölcsönösen hatnak a felidézés folyamatára. A vasárnapi tea illata, nagyanyánk süteményének emléke, kedvesünk parfümjé, illetve az iskola padlójának illata így képes egy időgéphez hasonlóan komplex emlékek sorának felidezésére. Az állandó hosszú távú tár pedig az agykéregben helyezkedik el, elsősorban azokon a területeken, amelyeken az érzéketli információk értelmezése folyik (Zola-Morgan és Squire, 1990; Squire, 1992, idézi: Atkinson, 2006; Szabó, 1995).

Az emlékezés modelljei, érzelmi tényezői, az önéletrajzi emlékezés alakulása

Atkinson és Shiffrin emlékezeti tárákról szóló elmélete (Atkinson, 2006; Szabó, 1995) az emlényomok memóriánkban eltöltött idejét alapul véve írja le az emlékezeti tárat: a hosszú távú és a rövid távú memóriát. Szakirodalmi adatok utalnak az úgynevezett nagyon hosszú távú memória létezésére (Bakrick és Wittlinger, 1975, idézi: Szabó, 1995), mely segítségével pontos emlékeket vagyunk képesek felidézni akár 35–45 év távlatából.

Az emlékezést az emlényomok minősége szerint is vizsgálhatjuk, ekkor az úgynevezett többszörös emlékezeti modellek rendszerére bukkanunk. Ebben a rendszerben jelen munka szempontjából alapvetően lényeges emlékezeti rész az epizodikus emlékezet, mely személyes önéletrajzi emlékeinket tartalmazza. Meghatározott téri-idői környezet-

hez kötött, érzelmekkel kísért emlékeink találhatók itt, például az első szerelem emléke. Gyermekeknél ez az emlékezeti rendszer a legfejlettebb, domináns és fontos.

A többszörös emlékezeti rendszerek modellje magyarázatot ad arra, hogy egy-egy fogalmat hogyan vagyunk képesek több helyen is tárolni a rendszerben attól függően, hogy egy emléket képességeként, fogalmi ismeretként, illetve közvetlenül átélt tapasztalatként kívánunk hasznosítani. Segítségével megérthetjük emlékezetünk aktív, szelektív és konstruktív voltát. Emlékeinken folyamatosan alakítunk, emlékezetünk fontos tulajdonsága a konstrukció. Bartlett (1985, idézi: *Atkinson*, 2006; *Baddeley*, 2001) szerint az emlékezet inkább egy újragondolási folyamat, mintsem reprodukció. Emlékeink szervezésekor a tényleges információfeldolgozási folyamatot alulról felfelé irányuló folyamatok irányítják, ugyanakkor a felülről lefelé ható folyamatoknak is nagy az információ elraktározásában és felidézésében betöltött szerepe. Sémáink, sztereotípiáink alapján rendezzük a bejövő információkat, melyekből figyelmünk szelektál, érzelmeink pedig tovább alakítják, árnyalják konstrukcióinkat. Az érzelmi töltéssel rendelkező dolgokon, eseményeken (például nagy szerelmi csalódásunkon) sokkal többet gondolkodunk, mint egyéb, érzelmileg semleges emlékeinken. Ez azt eredményezi, hogy többször ismételtgetjük – magunkban és hangosan is –, jobban szervezzük az információkat; tudvalevően mindkét módszer jelentősen javítja a felidézési teljesítményt (*Rapaport*, 1942, idézi: *Atkinson*, 2006; *Neiser*, 1982, idézi: *Szabó*, 1995). Maguk az érzelmek is kontextushatást keltenek, ezzel manipulálják a felidézést. Az előhívás akkor a leghatékonyabb, ha annak kontextusa megegyezik a tanulás, az élmény átélésének kontextusával, a tanulás során fennálló érzelmi állapotunk pedig a kontextushatás része (*Adolps* és *Damasio*, 1996; *Bower* és *Forgas*, 1996; *Godden* és *Baddeley*, 1975, idézi: *Baddeley*, 2001).

Egyre elfogadottabb nézet, hogy az emlékezeti stratégiák általában – és nem csupán a személyes emlékek előhívására vonatkozóan – kulturális és társas tényezők függvényében alakulnak (*Király*, 2002; *Ellis*, 1997, idézi: *Baddeley*, 2001). Ezek szerint gondolkodhatunk úgy az önéletrajzi emlékezetéről (más terminológiában: narratívumról), mint egy készségről, mely a szocializációs hatások – azaz tanulás – terméke, és amely a lényeges elemek kiemelésében, későbbi előhívásában és az emlékek szervezésében kap szerepet. Úgy is tekinthetünk rá, mint az általános és az epizodikus memória integrációjának megvalósulására (*Király*, 2002), amely a rendszerek együttműködésén keresztül lehetővé teszi egyedi emlékek megőrzését, segítségével lehetővé válik a gyermek számára egy esemény „újraélése”.

Általános tény, hogy az önéletrajzi emlékek visszaidézésének fejlődésében az idő előrehaladtával nincsen minőségi váltás az emlékezeti rendszerben (akár a területspecifikus, akár az általános reprezentációs képesség alakulásában) (*Bauer* és *Wewerka*, idézi: *Király*, 2002), mindössze a fejlődés eredményeképpen kevesebb támpont is elégséges egy-egy emlék felidezéséhez, és a nyelvhasználat új formai és reprezentációs lehetősége előmozdítja az emlékek hosszabb távú megőrzését. Conway és munkatársai (idézi: *Baddeley*, 2001) érdekes kísérlet sorozattal mutatták meg, hogy az élményszerűen átélt eseményekre másképp emlékezünk vissza, mint amikor pusztán tudásra, kognícióra épülő tanulási emlékeinket idézzük fel. Az ilyen feidézés tartósabb, kidolgozottabb, részletesebb, szenzorosan tartalmasabb.

Az empirikus kutatás bemutatása

A vizsgálat célja

A téma néhány kutatóját követve kísérletet tettem támogatott emlékezéssel a nagyon hosszú távú memória és az epizodikus emlékezet érzelmileg átfűtött interjúhelyzetben való vizsgálatára. Kutatásom további célja, hogy a személyes kapcsolatban felvett inter-

jük metaelemzésével, a megjelenő tartalmak alapján bemutassam a '60-as, '70-es évek általános iskolájának individuális reprezentációját, szubjektív megélését.

A kutatás mintája

A kutatás mintáját 82, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán tanuló nappali tagozatos, tanító- és óvodapedagógus szakos, másodéves hallgató *Az előző nemzedék iskolája* című évfolyamdolgozata képezte. A 82 hallgatóból 73 leány és 9 fiú, a legfiatalabb 20 éves, a legidősebb 24. Tizennégy előre meghatározott kérdést tettek fel a hallgatók szüleiknek kisiskoláskorukról, a válaszokat pedig pontosan lejegyezték.

Elemzési egységek (Babbie, 1996; Sánta, 1996): a 2004/2005-ös és a 2008/2009-es tanévek tavaszi félévének dolgozatai. Az alminták szerveződése az eddig megjelent tartalmak függvényében kialakult kódok alapján: édesanyjával a minta 58 százaléka, édesapjával a hallgatók 42 százaléka készített interjút. Alsótagozatos tanulmányait az interjú-

alanyok 27 százaléka 1965–1969, 12 százaléka 1968–1972, 25 százaléka 1970–1974, 12 százaléka 1973–1977 és 6 százaléka 1974–1978 között végezte.

A mintában falusi, tanyasi iskolába járt az interjúalanyok 46 százaléka, városi iskolába járt a minta 32 százaléka, fővárosi iskolába 22 százaléka.

Általános tény, hogy az önéletrajzi emlékek visszaidézésének fejlődésében az idő előrehaladtával nincsen minőségi váltás az emlékezeti rendszerben (akár a területspecifikus, akár az általános reprezentációs képesség alakulásában), mindössze a fejlődés eredményeképpen kevesebb támpont is elégséges egy-egy emlék felidézéséhez, és a nyelvhasználat új formai és reprezentációs lehetősége előmozdítja az emlékek hosszabb távú megőrzését.

A feldolgozás módszere

Kutatásom egy kvalitatív megközelítésű, beavatkozásmentes (Babbie, 1996; Falus, 1996) kutatás. A kutatás tapasztalati anyagának feldolgozásához használt módszer a tartalomelemzés módszere volt. A beavatkozás nélküli kutatások esetén felmerülnek érvényességi és megbízhatósági problémák (Babbie, 1996), törekedtem ezek kiküszöbölésére. Meghatároztam a kulcsváltozókat, hogy lehetővé váljon a kódolás. Elemzési egységeket alapítottam meg a minta, illetve az alminták szerveződésének figyelembevételével.

Ez a későbbi feldolgozás során differenciáltabb feldolgozást tesz majd lehetővé, és alkalmat adhat összefüggések feltárására az elemzési egységek és a megjelenő tartalmak között. Az olvasás folyamán osztályokba soroltam a közléseket. Ekkor történt a konceptualizáció: megpróbáltam mély tartalmakat megragadni, ehhez illeszteni a kódokat. A manifeszt és latens tartalmakhoz illeszkedő mély kódok kialakítása szándékaim szerint a kutatás megbízhatóságát biztosítja. Az alapvetően kvalitatív kutatás (Sánta, 2006; Szabolcs, 2001) a definitív kategóriák esetén kiegészült kvantitatív részekkel, ezekben az esetekben lehetővé vált a válaszok megoszlásának pontos bemutatása. Igyekeztem közel kerülni a szöveget létrehozók személyes világához, saját életeseményeik értelmezéséhez a széleskörű tapasztalati anyagot sűrítettem, kategóriákat alakítottam ki azok alapján (Szabolcs, 2001).

A félig struktúrált interjúkban többnyire már eleve a kérdésben szerepeltetjük a kódot (változót) (Echmann, 2002), ezért itt kutatási szempontból biztos talajon mozoghatunk. Ez a kutatás részben igazolja, részben cáfolja ezt a kijelentést. Többször is találkoztam a

tartalomelemzés szakirodalmában (például: *Echmann*, 2002) szerendipitásnak nevezett jelenséggel: azaz olykor értékes tartalmakat fedeztem fel olyan kérdések esetén is, ahol az kevésbé volt várható. A tartalomelemzés szintje miatt (kontextuselemzés, tematikus szintű elemzés) manuálisan dolgoztam fel az adatokat, néhány kérdés esetén végezhető a jövőben számítógépes feldolgozás. A kutatás módszere betöltötte célját: pontosan bemutatható vele számos definitív kategória mintán belüli megoszlása, valamint a feldolgozás érdekes eredményeket és új szempontokat ad további pszichológiai-pedagógiai kutatások számára.

Eredmények

A tartalomelemzéssel feldolgozott tapasztalati anyag bemutatását a félíg strukturált interjúk kérdéseinek eredeti sorrendjében igyekszem megtenni. Leírom a kialakított kategóriákat, valamint, ahol ez lehetséges és értelmezhető, jelzem a megjelenő tartalmi kategóriák százalékos megoszlását. Minden esetben említek egy-egy konkrét példát is a feldolgozott interjúkból, melyek általában a jellemző tartalmakra mutatnak rá, ám néha a kivételekre, illetve a számomra kedves egyedi esetekre mutatok példát. Mindezek elismerése mellett törekszem a kutatói objektivitásra – Vámos Miklós (2006) szavaival élve: nem fogom a hogy voltot hol nem volttra cserélni.

Legkorábbi iskolai élmények megjelenése

Tényeket sorakoztat fel.

Szubjektív érzéseit meséli el,

– iskolára vonatkozó érzések: 1. büszkeség, 2. szorongás,

– tanítóra vonatkozó érzések: 1. szeretet, 2. félelem.

Tevékenységről beszél.

Nem emlékszik (meglepően nagy arány).

Az első kérdésre sokféle tartalom jelent meg, ezt volt a legnehezebb kategorizálni. Ebben a szakaszban történt a témára való ráhangolódás, a figyelem és az emlékezés fókuszának beállítása. Emlékként például az iskola épületéről, a három műszakban történő tanulásról beszélnek, az érzéseik leírása esetén dominál az iskolás lét okozta büszkeség érzése, sokan számolnak be a tanító iránt érzett szeretetről mint domináns emlékről. Nagy arányú a tipikusan iskolás tevékenységek leírása, például „ráleheltek a h hangot az ablaküvegre”, „betűt tanultunk”, „olvasókönyvből olvastunk” stb., ugyanakkor megjelennek az érzelmileg nagy hatású, nem iskolás tevékenységek, például: „csúszkáltunk az iskolaudvaron, és beszakadt a jég”, „mi takarítottunk iskola után”. Meglepően sokan (38 százalék) nem tudtak felidézni emléket, vagy úgy kezdték: „nem jut eszembe semmi”, majd elmondtak egy-egy emléktöredéket.

Az első évnnyitó emléke

I.

– érzéseire emlékszik,

– történésekre emlékszik,

– érzéseire és a történésekre is emlékszik,

– nem emlékszik (közel egyharmaduk).

II.

– nagyon pozitív élmény,

– pozitív élmény,

– negatív élmény.

Az érzéseknél megint dominált a büszkeség: „nagyok között lehettem”, és a félelem: „megszéppent voltam”, „túl sok gyerek volt körülöttem”, megjelenik a testi érzésekre való emlékezés: „melegem volt”. A történetekre való emlékezés közül kiemelkedik a Himnusz éneklésére való emlékezés. Erre a kérdésre nem tudott emléket felidézni az interjúalanyok egyharmada. Aki emlékezett, az általában nagyon pozitív élményként élte meg első évnnyitóját. Magasztos szavakat használtak ennek leírására: „csodálattal és áhítattal vártam”, „megható érzés volt”, „nagyon tetszett, úgy éreztem, én vagyok a legfotósabb a világon”, „ünnepélyes szeretettel fogadott mindenki”. Akadt olyan, aki negatív élményként emlékezik erre a napra, de semleges emlékről egyik válaszoló sem számolt be.

Tanítóra, osztálytársakra való emlékezés

Tanító(k)ra való emlékezés:

pontosan képes felidézni azok neveit, tulajdonságait (91 százalék).

A tanítóval kapcsolatos emlékek érzelmi színezete:

- pozitív emlék,
- pozitív és negatív emlék,
- negatív emlék.

Osztálytársakra való emlékezés:

- összes osztálytársára emlékszik (78 százalék),
- osztálylétszámra pontosan emlékszik (60 százalék),
- nem emlékszik jól osztálytársaira (eddig néhány fő),
- barát, barátnő fontosságának kiemelése (78 százalék).

Pontosan, név szerint emlékszik tanítójára a feldolgozott minta 91 százaléka. Érdekes volt olvasni Leskő Ilona, Béres Katalin, Nasi néni, Barna bácsi, Vízvárné, Posta Mária, Bánhalmi tanító néni stb. neveit, akikhez azonnal tulajdonságok, életképek, történetek kapcsolódtak, és csupán nevük megfogalmazásának módja kifejezte az interjúalanyok és tanítók érzelmi kapcsolatát. Általában a tiszteletteljesség dominált, érezhető volt a tanító tekintélye. Kibontakozik a válaszokból a kapcsolatok bipoláris, egymásra ható jellege, a viszonyok kölcsönössége. Csupán 5 fő nem emlékszik alsó tagozatos tanítójára; akik emlékeznek, azok legtöbbször pozitív emlékeket őriz. Tanulságos kiemelni néhány indoklást ezek közül: „kedves volt, kifejezetten szeretett engem”, „óra szívesen emlékszem, mesélek róla gyermekeimnek, unokáimnak”, „szigorú volt, de igazságos”, „másodikos tanítómat nagyon szerettem, sokat mesélt, heteken, hónapokon át, folytatásos történeteket”. A negatív emlékek esetén a személytelenség jelenik meg a tanítóval való kapcsolatban: „három osztályt egyszerre tanítottak többen, féltünk tőlük”, illetve volt, aki az igazságtalanság érzése miatt, annak „személyfüggő szeretete miatt” nem kedvelte tanítóját. Az interjúalanyok sokszor említik, hogy felnőttként visszatekintve értik meg, legalábbis próbálják értelmezni pedagógusukhoz fűződő viszonyukat. A hajdani gyermek és a jelenlegi felnőtt nézőpontjának összemosódása elsősorban azoknál jelenik meg, akik negatív emlékeiket értelmezik.

A kedvelt, szeretett tanító tulajdonságai: határozott, volt tekintélye a gyermekek előtt, szigorú, de igazságos, kedves, tiszteletre méltó, játékos, példakép

A nem kedvelt tanítók tulajdonságai: szigorú és... (kivételezős, kiabálós, igazságtalan), azt érezte, nem szereti tanítványait, személytelen kapcsolatot alakított ki diákjaival.

Érdekes adat, hogy az elsős osztálylétszámra az interjúalanyok 80 százaléka, az összes osztálytársa nevére emlékszik a megkérdezettek 78 százaléka. Jellemző megjegyzések voltak: „mai napig tudok róluk”, „jó közösség volt”. A barátok, barátnők személyének fontosságára a válaszolók 78 százaléka utalt valamilyen formában, ami azért külön érté-

kes eredmény, mert erre vonatkozó kérdés nem volt. Például: „olyanok voltunk, mint a testvérek”, „fontos volt nekem”, „egyforma csibészek voltunk”.

Emlékezés tankönyvekre, tanszerekre

Könyvek:

- pontosan emlékszik olvasókönyvére (70 százaléknál több),
- felidézi, megemlíti, hogy könyvei szép színesek voltak (60 százaléknál több).

Füzetek:

- kék csomagolópapír (mindenkié ilyen volt),
- piros szélű vignetta (a minta 100 százaléka említi).

Tanszerek:

- fa tolltartó (97 százalék), benne: kék-piros postairón, toll, tollszár, tollhegy, tollhegy-törő, itatópapír, hegyező, radírgumi, vonalzó,
- iskolatáska (itt a legnagyobb a változatosság).

Ennél a kérdésnél is meglepően pontosak, élményszerűek a visszaemlékezések. Pontosan felidézi olvasókönyvét, és mesél róla a válaszolók több mint 70 százaléka. Volt, aki felidézte kedvenc meséjét, melyik figurától félt, mi volt az elején a könyvnek (abc). A válaszolók 60 százaléka kiemelte könyvei szépségét, „áttekinthetőek voltak”, „jobbak, mint a maiak”, „szép, színesek” stb. Kérdés nélkül, plusz tartalomként és érdekességként volt, aki felidézte, milyen fontos volt számára, amikor könyvtárat lehetett; felsorolta azokat a könyveket, melyeket először kiolvasott. „Olvasásórára könyvnek kérték az Ablak-zsiráfot, a Gögös Gúnár Gedeont és a Mosó Masa Mosodáját. Szerettem ezeket a könyveket, többször kiolvastam őket, sok versikét fejből tudok.”

A ’60-as, ’70-es években minden kisdíák füzetét – az eddig feldolgozott interjúk tanúsága szerint – indigókék csomagolópapírba csomagolták, melyre piros szélű fehér vignetta volt ragasztva, rajta név, osztály, tantárgy neve. A minta 100 százaléka emlékszik erre, a kék jelző megfogalmazásának árnyalataiban volt csupán eltérés: lila, ibolyakék, indigókék, sötétkék. A válaszolók 97 százaléka számolt be arról, hogy fa tolltartója volt, egy fő említett fém dobozos tolltartót. A változatosságot a fa tolltartókban az jelentette, hogy rolós vagy oldalra húzós tetejű volt-e, illetve akadt néhány emeletes redőnyös, és más-más mintával is kapható volt. A tolltartó azonnal felidézett történeteket. „Jó nagyot lehetett ütni vele a másik fejére.” „Vicces volt, mikor leesett, nagyot csattant.” Az iskolatáska leírásánál tapasztaltam a legnagyobb változatosságot. Volt „piros, kocka alakú”, „bőr, szorgos méhecskével”, „kemény oldalú”, „trampli” stb., lényeges, hogy legtöbbször pontos leírást adtak róla, képesek voltak felidézni kisiskoláskori táskájukat.

Kötelező ruhák és felszerelések

Köpeny (kék vászon, fehér gallér) (78 százalék).

Ünneplő ruha – kötelező (100 százalék).

Tornafelszerelés – kötelező (100 százalék).

A köpeny gallérját a tanító ellenőrizte, hogy tiszta-e, általában hosszú ujjúnak kellett lennie, „addig érjen a combnál, ameddig a kinyújtott kezünk ujjai”. Említett, jellemző tartalmak: „gallérját külön rá lehetett gombolni”, „egy fajtát lehetett kapni”, „kötelező volt”. Egy fő említette csak, hogy náluk kötényt kellett hordani. Azok között, akiknél nem volt kötelező, hogy a gallér fehér legyen, meglepő örömet okozott ez a „lazaság”, például: „Pöttyös gallért hordtam, hogy csinosabb legyen, ezért a Gálos Gyuri mindig szerelmes volt belém.”

Az ünnepelőruha leírásainak olvasásakor is pontosan kirajzolódik előttünk a '60-as, '70-es évek kisdíákjainak ünnepnapi viselete: lányoknak fehér blúz, sötétkék vagy fekete kantáros rakott szoknya, fehér térdzokni, fiúknak fekete nadrág, fehér ing, mindkét nemnek fekete ünnepelő cipő. A kötelező tornafelszerelés leírása is teljesen pontos képet fest az akkori testnevelésórára átöltözött gyermekekről: lányokon fekete, esetleg kék ujjatlan tornadressz, fehér gombbal gombolódó a vállán, fiúknak fekete klottnadrág, fehér trikó, mindkét nemnek fehér zokni, fehér gumitalpú tornacipő.

Az iskola és az osztály berendezése

I. Iskolaépület
Pontos leírást ad.
Emlékszik az épület történetére.
Nem emlékszik.

A diák-diák konfliktusok általában nem okoztak nagyobb problémát: „baráttal verekedtünk, de már együtt mentünk haza”. Maradandó negatív élményt is kevés interjúalany-nak jelentett ez a bizonyos nevezetes konfliktus. A konfliktusok legtöbbször humoros, vicces lecsengésű, például „a fiókba dugtam a paradicsomos káposztát, amit kötelező volt megenni, de egyszer csak kifolyt, nagy balhé lett belőle”, „kifogtunk egy aranyhalat az akváriumból”.

– közepes tanuló (10 százalék).

Kedvenc tantárgyak (kedveltségi sorban): olvasás, számtan, ének-zene, környezetismeret, rajz, technika, testnevelés. Maitól eltérő tantárgyak: szépirás, orosz nyelv, beszélgetés, lakóhelyismeret, gyakorlati oktatás külön a lányoknak és a fiúknak.

Különórák

– hegedű, furulya, német

Kevés tartalom jelent meg, elképzelhető, hogy „nem volt divat” akkoriban különórára járni, mert pénzbe került, vagy mert ennek lehetséges és tartalmas alternatíváját kínálták az iskolai szakkörök.

Osztályterem berendezése (a felsorolt tartalmak a megjelenés gyakoriságának sorrendjében): fekete tábla, három padosban fa asztalok egyben a székekkel, kályhafűtés, tanári asztal dobogón, nagy ablakok, fekete olajjal kent padló, címer, nagy, fából készült, fatetejű szemetesláda, gyermekrajzok a falakon.

A válaszolók 70 százaléka említette a kályhát (öntött vaskályha, cserépkályha, szenes kályha, olajkályha) mint az osztályterem fontos tartozékát, azonnal szeretetteljes történetek is kapcsolódtak hozzá. „Jókai bácsi, a gondnok ment körbe, és rakott a tűzre az osztályban”, „a pedellus gyűjtotta be”, „siettem az iskolába, hogy én tölthessem meg a kályhát”.

Tanulmányi eredményre, kedvenc tantárgyakra való emlékezés

- kitűnő tanuló (78 százalék),
- jó tanuló (10 százalék),

Szakkörök

– énekkar, magyar szakkör, testnevelés (röplabda, futás, torna), tánciskola, technika, vöröskeresztes tanfolyam, film, sakk, rajz, biológia, méhészkedés, bélyeggyűjtő = filate-lista

Sokféle tartalom jelent meg, nagy volt a szórás, szinte mindenki másféle szakkörbe járt. A szakkörökhöz pozitív, intenzív élmények, történetek kapcsolódnak, például az iskolán kívül is kapcsolatban maradtak a szakkör tagjai.

Az iskolai élet szokásai a '60-as, '70-es években, kérdések nélkül megjelenő tartalmak

- ülés: egyenes háttal, hátratett kézzel,
- hétfőn: tisztasági csomag, levágott körmök, fehér gallér (a hetes vagy a tanító ellen-örizte),
- a ceruza, illetve a toll használatának rögzített szabályai, rítusai voltak,
- felelősök rendszere,
- kórusban olvastak, így mondták a szorzótáblát is, szótagolva tanultak olvasni,
- udvari szünet (az ott játszott játékok jelentősége).

Kisdobosnak, úttörőnek kedve...

- emlékszik az avatásra,
- emlékszik a szokásokra (ki lehetett az, felszerelések),
- érzéseit felidézi,
- büszke volt rá (elsőprő többség),
- közömbös volt.

További megjelenő tartalmak, szoros összefüggésben a II. ponttal: örsgyűlés, örsi zászló, közösségi élmény, riadólánc, akadályverseny, idők segítése, örsvezető, nótafa, kisdobosok hat pontja, az ing gombján: Előre!

A visszaemlékezések közös pontja volt a szinte mindenkinél megjelenő büszkeség érzése, a meglepően pontos emlékezés a kisdobossá avatásra, a tevékenységek felidézése és annak kiemelése, hogy közösségi élményt, összetartozást, valamint megélt, valós élményeket jelentett a '60-as, '70-es években kisdobosnak és úttörőnek lenni.

Nevezetes iskolai konfliktusok

I.

- tanár-diák,
- diák-diák konfliktus.

II.

- jól végződött, rendeződött,
- maradandó negatív élmény,
- diákcsíny (humor, vicc lett belőle).

III. Az interjú alanya a konfliktusnak

- okozója,
- elszenvedője,
- megoldója.

A diák-diák konfliktusok általában nem okoztak nagyobb problémát: „barátommal verekedtünk, de már együtt mentünk haza”. Maradandó negatív élményt is kevés interjúalanynak jelentett ez a bizonyos nevezetes konfliktus. A konfliktusok legtöbbje humoros, vicces lecsengésű, például „a fiókba dugtam a paradicsomos káposztát, amit kötelező volt megenni, de egyszer csak kifolyt, nagy balhé lett belőle”, „kifogtunk egy aranyhalat az akváriumból”. A felidézett konfliktusnak nemcsak okozója vagy elszenvedője – például „töltőtollát eldugta Kun Teréz” – , hanem nagy arányban megoldója is az interjúalany.

Szeretett-e iskolába járni

- nagyon (46 százalék),
- igen, de... (46 százalék), nem az iskolát szerette, hanem barátokat, osztályközösséget, társaságot,
- volt, amikor igen, volt, amikor nem,
- nem szeretett (8 százalék).

A kategorizálásnál nem volt elegendő az igen kategóriája, mert a megjelenő tartalmak ennél többet jelentettek, például: „sokat kaptam ott érzelmileg”, „Vártam, hogy szeptember elseje legyen, hiányoztak a tanító néni, a tanító bácsi, a szebbnél szebb könyvek!”, „az első voltam, aki reggelente beért az iskolába”. Néhány fő írta, hogy nem szeretett iskolába járni, akadt, aki egy tanára miatt, volt, aki pedig azért, mert csúfolták. Aki nagyon szeretett kisiskolásnak lenni, nagy arányban emelték ki tanítójuk pozitív személyiségének szerepét vagy egy-egy fontos, iskolában végzett tevékenységet, többek között például az „Iskolatej akció” kapcsán.

Pozitív élmény az iskolával kapcsolatban

- csak az volt,
- elismerés,
- szabadidős tevékenység, de az iskolában,
- nincs (8 százalék).

Erre a kérdésre olyan sokféle válasz született, hogy nehéz volt a kategorizálás. Sokszor jelent meg egy általános pozitív kép az iskoláról: „az mindig öröm volt, ha lehetett menni iskolába”, „büszke voltam rá, hogy iskolás lehetek”. Jól elhatárolható kategória volt az elismerés fontossága, de ez nem csupán az úgynevezett iskolás tevékenységek jutalmazását jelentette, hanem bármilyen, az iskola keretein belül kapott elismerést, például új játékot talált ki és készített el, ezért fizikatanára büszke volt rá, sportvetélkedőn nyert, és természetesen az évvégi jutalomkönyv, dicséret is felbukkant. A III. kategóriába például a papírgyűjtés és a farsang nagyon pozitív élményként említése tartozott. Nem kategorizáltam, de felmerült még a barátok szerepe, vagy hogy izgalmas volt télen a sötétben tanulni (két műszak).

Mit nem szeretett az iskolában

- nem volt olyan, amit nem szerettem,
- szerettem, annak ellenére, hogy...
- igazságtalanság,
- felmérők, dolgozatok.

Legtöbbsen nem tudtak olyan tényt felsorolni, amit nem szerettek az iskolában, például „izgalommal vártam, mi fog történni”, „én tényleg szerettem iskolába járni”. Megint megjelent az igazságtalanság mint az iskola kellemetlen velejárója: „beáruztuk egymást”, „csalással lehetett jó jegyet szerezni”, és meghatározó volt az iskolai témazárók, számonkérések szorongáskeltő hatása. Egy számomra kedves mondattal zárom ennek az utolsó kérdésnek a tárgyalását. „Csak azt nem szerettem az iskolában, hogy vége lett.”

Önreflexiók

Hallgatói önreflexiók

- a dolgozatra,
- szülőre és kapcsolatukra,
- a megélt történelemre,
- múlt-jelen-jövő folyamatosságára.

Fontos tartalmak jelennek meg az évfolyamdolgozatok végén, melyek a hallgatók önreflexióit tartalmazzák. „Érdekes volt így látni édesanyámat...”, „Egész délután folytattuk a beszélgetést”, „Sokat megtudtam...”. Maga a dolgozat megírása, az interjú anyagának felvétele, lejegyzése megteremtette a főiskolai hallgatók számára múlt-jelen-jövő folyamatosságát. „Sokmindenről először hallottam.” „A beszélgetés után sok fénykép is előkerült, ezeket nézegettük, merengtünk a múltban.” Önreflexióik szerint jobban értették jelenük eseményeit, melyek gyökerei a múltba nyúlnak, a megélt történelem megismerésével is gazdagodtak az interjút készítő hallgatók. Rendkívül érdekesnek tartották a meghallgatott történeteket, általában tervezték a beszélgetések jövőbeni folytatását. Az empiria különlegessége, hogy a visszaemlékezők átélték, megélték adott kor történelmi eseményeit, nézőpontjaik nagyban gazdagítják, árnyalják történelmi tudásunkat. (Rengeteg fénykép, tárgyi emlék, adott kor meghatározó szimbólumai kerültek elő, melyek ikonográfiai/ikonológiai feldolgozása várat magára.) Így válik egyszerre láthatóvá a kutató számára a megidézett események lezártsága és folyamatossága (Golnhofer és Szabolcs, 2009), jövőbe kapaszkodása, az idősíkok egymásra épülése, a mindenkor múlt szoros kapcsolata a mindenkor jövőhöz (Koselleck, 2003) ezen a tartalmas empirikus anyagon keresztül. A hallgatók megértették, hogy közünk van a múlthoz, mely intellektuálisan azért érdekes, mert ráismerünk benne önmagunkra. Az, ami belőle megismerhető, hozzásegít jelenünk megértéséhez, valamint a jövő kedvezőbb formálásához (Gyáni, 2000). A történelem ezért és ebben az értelemben az élet tanítómestere.

Összefoglalás – következtetések

Az interjúk elemzése bizonyította, hogy létezik a szakirodalom által leírt nagyon hosszú távú emlékezet. A mintában szereplő emberek nagy többsége pontosan emlékszik tanítói, osztálytársai nevére, iskolai osztálya berendezési tárgyaira, első olvasókönyvére annak ellenére, hogy 32–45 éve voltak alsó tagozatos tanulók. A visszaemlékezéseket tanulmányozva úgy tűnik, hogy az iskoláról őrzött emlékek alakulásában, az iskolához fűződő viszonyra való emlékezésben döntő jelentőségű a tanítók, tanárok személye, a hozzájuk kapcsolódó történetek. A bevezető kérdések mentálisan létrehoznak egy kontextushatást, és ez a mentális újraalkotás segítette az emlékezési folyamatot.

Pszichológiai és pedagógiatörténet-írói szempontból egyaránt elfogadhatjuk, hogy az emlékezet konstruáló szerepe okán a visszaemlékezések jelenből történő, múltra vonatkozó konstrukciói nem az egyetlen létező múlt objektív valóságát, hanem a visszaemlékezők saját, szubjektív igazságát mutatják meg (Assman, 1999, idézi: Golnhofer és Szabolcs, 2009). A konstruktív emlékezettel magyarázható a sok kitűnő tanuló, valamint az, hogy

konfliktusként meglepően sokan említenek diákcsinny, jól végződő, humoros történetet, illetve nagy arányban találtam olyan konfliktusleírást, melynél a történetet mesélő maga volt a problémamegoldó. Az interjúalanyok a helyzetnek megfelelően szelektáltak emlékeikből, konstruálták azokat, hozzátettek, elvettek belőlük, átalakították őket. Fontos szempont ebben a szelekcióban, hogy vajon a felidézett életesemény illeszkedik-e az egyén önmaga életéről alkotott hiedelemrendszerébe. Ez az önkonzisztencia, az önmagunkhoz való hűség igényét és motívumát tükrözi (Pataki, 2004), melynek következtében a személyes múlt megőrzi folytonosságát és következetességét. Emlékeink felidézésekor nagyon hatékony mechanizmusok állnak rendelkezésünkre az önéletrajzi emlékezet azon aspektu-

sainak ellenőrzésére, amelyek érzésünk, önértékelésünk alapját képezik (Baddeley, 2001). Folyamatosan monitorozzuk emlékeinket, szigorú döntéseket hozunk arra vonatkozóan, hogy ezek az emlékek igazak vagy hamisak, ám a megfelelő mértékű pozitív torzításnak érvédő, énerősítő funkciója van, ezért számolnunk kell vele.

Az iskolai élmények felidezésével újrendeződnek a tanárokhoz, tanítókhoz, barátokhoz, iskolai terekhez, tárgyakhoz köthető történetek, ezek jól példázzák az emlékezés identitásképző szerepét. A narrációk létrehozói egyszerre szereplői a narratíváknak, valamint értelmezői, megfigyelői is az általuk felidézett kisiskoláskori élményeknek. Az interakciók során a tapasztalatok évtizedeken át megmaradó élményét befolyásolja azok visszaemlékezésekben történő rögzítése. A narráció ezen a módon gazdagítja, befolyásolja, gondolkodásra, értékelésre, önreflektálásra készíti a visszaemlékezőt. Érdekes kutatási tapasztalat, hogy a személyes helyzetben felvett interjú az interjú készítőit is önreflektálásra készítette: „Elgondolkodtató számomra, mennyire más volt anya iskolája.” „Ha tehetném, szívesen átélném ezeket az élményeket, hogy egy más világban hogyan is zajlik az élet.” Alapvetően fontos tudatosítani, milyen idősíkok jelennek meg a szövegekben, és ezek között milyen kapcsolatokat tárhat fel a jelen kutatója (Golnhofér és Szabolcs, 2009). A jelen kutatásban ezeket az idősíkokat a következő-

*A visszaemlékezések jelenből
múltra vonatkozó konstrukciói
nem az egyetlen létező múlt
objektív valóságát, hanem az
interjúalanyok adott pillanat-
ban alakuló szubjektív igazsá-
gát mutatják meg. Paradox
módon ezzel nem szűkítik,
hanem bővítik múltból való
tudásunkat, és kiváló, tudomá-
nyosan megközelíthető empiriát
szolgáltatnak az érzelmileg átfű-
tött visszaemlékezések. Forrásér-
tékük abban rejlik, hogy a meg-
születő személyes történetek
kitágítják a múlt képét, újabb
olvasatot tesznek az eddigiek
mellé, máshonnan meg nem
tudható adatokkal szolgálnak a
mindenkori jelen számára,
ezzel pedig éppen általuk férhe-
tünk hozzá a hosszan tartó tör-
ténelemhez.*

képpen rögzíthetjük: az interjúk ideje és a narratívák idősíkjai, az 1970-es, 1960-as évek. Ezeket az idősíkokat árnyalja az interjú készítőinek kisiskoláskora. A kutatás során jelenből értelmezett múltbeli események, az emlékezés segítségével újraalkotott, konstruált narrációk tárulnak fel előttünk.

Az iskolai pozitív élmények erősen kapcsolódtak az iskolai értékeléshez, az iskolán belül elért sikerekhez, elismeréshez. Ez az eredmény egybecseng szakirodalmi adatokkal, több kutatás is kiemeli az iskolai értékelés meghatározó szerepét, bár a legtöbb kutató az iskolai negatív értékelés szerepét vizsgálja (Hunyady, Nádasi és Serfőző, 2006).

Az iskolai konfliktushelyzetre való visszaemlékezés esetén elsöprő többségben voltak, akik tanítóval, tanárral kapcsolatos konfliktusukat idézték fel; aki tanulótársával való konfliktusát idézte fel, elmondta, hogy az hamar és könnyen megoldódott.

Az interjúban megjelenő pozitív élmények olyan sokszínűek voltak, hogy nehéz volt a kategorizáció az általam elemzett mintában. Tanórai pozitív élmény kevés jelent meg, ám felidéztek tipikus tanulási tevékenységekhez kapcsolódó pozitív élményeket más kérdések kapcsán a válaszolók. Pozitív élményként megjelentek iskolához kapcsolódó, tanórán kívüli tevékenységek, ezek lényeges eleme a közösségi élmény. Ezzel egybehangzó, fontos eredmény, hogy a visszaemlékezések alapján a kisdobos- és úttörőmozgalom mély nyomokat hagyott a válaszolókban, és ezek a nyomok inkább pozitívak, mintsem negatívak vagy semlegesek. Elsősorban a kisdobos- és úttörőlet örömet, a kisdobossá avatás okozta büszkeséget emelték ki a válaszolók. Pontosan emlékeznek az avatásra, a ruhákra, egyéb felszerelésre. Ezzel párhuzamosan az interjúalanyok elsöprő többségben említik pozitívként a kisdobosok és úttörők érték- és tevékenységrendszerének (Trencsényi, 2006) közösségformáló erejét, a közösségi élményt, melyet nyújtott számukra a „kisdoboslét”.

Kérdés nélkül minden feldolgozott interjúban megjelenik a szabad levegőn végzett tevékenységek élménye, ennek fontossága, emlékezetessége. Az érzelmek is segítették a kódolást, ismétlést, előhívást a nagyon hosszú távú emlékezésben. Érzelmekre jobban emlékszünk, mint az objektív részletekre. Érdekesen kapcsolódhat ide az interjúban megjelenő, az iskolával kapcsolatos negatív attitűd okaként megjelölt igazságtalanság kategóriája. Kisiskoláskorban alapvetően jellemző az epizodikus emlékezet túlsúlya és fontossága. Ezt mutatja a megjelenő tartalmakban, hogy tárgyakhoz is mindig személyes emlékek, élmények kapcsolódnak, valamint az élményeknek nagyon nagy az emlékezetet segítő szerepe. A személyesség gyakran és a legkülönbözőbb helyeken kerül elő: például az osztályterem falán a betűket az interjúalany édesanyja készítette.

A tanító iránt érzett tisztelet és tekintély fontos, meghatározó érzése a gyermeknek, aki teljes személyiségével reagál azokra a benyomásokra, amelyeket a környezete és a környezetében élő emberek váltanak ki belőle. Számos kutató szerint (Finser, 2005; Vekerdy, 2005; Bernáth, 2006) a tanított anyag legnagyobb része akkor fogadható be igazán a kisdíák számára, ha tanítója egyszemélyben egyesíti a szeretetet és a tekintélyt. Az eddig feldolgozott interjúk tanúsága szerint abban a néhány esetben, amikor az emlékező nem igazán szerette az iskolát, határozottan kiemeli, hogy számára a tanító nem volt tekintélyszemély, illetve hiányzott kapcsolatukból a szeretet és a személyesség. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a '60-as, '70-es évek kisiskolásai többségükben szerettek iskolába járni, általában jó tanítóik, érdekes, szép könyveik voltak, melyek maradandó, mély nyomokat hagytak bennük az emlékezés tükrében.

Ahogy az korábban hangsúlyoztam, a visszaemlékezések jelenből múltra vonatkozó konstrukciói nem az egyetlen létező múlt objektív valóságát, hanem az interjúalanyok adott pillanatban alakuló szubjektív igazságát mutatják meg. Paradox módon ezzel nem szűkítik, hanem bővítik műltről való tudásunkat, és kiváló, tudományosan megközelíthető empiriát szolgáltatnak az érzelmileg átfűtött visszaemlékezések. Forrásértékük abban rejlik, hogy a megszülető személyes történetek kitágítják a múlt képét, újabb olvasatot tesznek az eddigiek mellé, máshonnan meg nem tudható adatokkal szolgálnak (Golnhofer és Szabolcs, 2009) a mindenkori jelen számára, ezzel pedig éppen általuk férhetünk hozzá a hosszan tartó történelemhez. Az újdonságok mélangé-ként, összetételként, „egy kicsit ebből, egy kicsit abból”-ként születnek (Rushide, 1994, idézi: N. Kovács, 1999). Munkám hozzájárulhat a hagyományos értelemben vett neveléstörténet-írás és pszichológia tudományának, valamint az iskola társadalmi-kulturális valóságát empirikusan vizsgáló neveléslélektan (Németh és Boreczky, 1997) szemléletmódjának közelítéséhez, a mesterségesen kialakított tudományközi határok átjárhatóságának növeléséhez.

Irodalom

- Adolps, R. – Damasio, A. R. (1996): Az érzelmek és a gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai képzelet. In Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Atkinson, R. L. (2006, szerk.): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Atkinson, P. (1999): A narratíva és a társadalmi cselekvés reprezentációja. In N. Kovács Éva: *Narratívák III. A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest. 121–151.
- Babbie, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlatja*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baddeley, A. (2001): Élményszerű felidézés és önéletrajzi emlékezet. In *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest. 332–360.
- Bernáth László (2004): Tanulás, emlékezés. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 224–242.
- Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (2007): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bower, G. – Forgács J. P. (1996): A hangulatok szerepe az emlékezésben. In Forgács József: *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Echmann Bea (2002): *A szöveg mélyén – A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás történetében? *Iskolakultúra*, 9. 29–44.
- Finser, T. M. (2005): *Vándorúton – iskolában*. Kláris Kiadó, Budapest.
- Forgács József (2003, szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Golnhof Erzsébet – Szabolcs Éva (2009, szerk.): *Iskola és történeti emlékezet, Felmérés 1947–48-ból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Géczi János (2005): *Neveléstörténet és ikonográfia*. Előadás. Neveléstörténeti Konferencia, Pécs, 2005. december 2. In Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 1–2. 108–119. In Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest. 180–193.
- Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás. A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 2. 147–168.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2007a): Bevezetés. In uő: *Relatív történelem*. Typotex, Budapest. 7–18.
- Gyáni Gábor (2007b): A megtapasztalt és elbeszélte múlt. In Gyáni Gábor: *Relatív történelem*. Typotex, Budapest. 187–207.
- Hunyady Györgyné – Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): *„Feketepedagógia”. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Király Ildikó (2002): A deklaratív és nem deklaratív emlékezeti rendszerek. Az önéletrajzi emlékezet kialakulása. In uő: *Az emlékezet fejlődése gyermekkorban. Utánzás és eseményemlékezet*. Gondolat, Budapest.
- Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, 9–10. 3–10.
- Németh András – Boreczky Ágnes (1997): *Nevelés, gyermek, iskola. A nevelés változó színterei*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- N. Kovács Tímea (1999): *Narratívák III. A kultúra narratívái*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Pap K. Tünde (2007): Posztmodern kihívások korunk neveléstörténet írásában. In Bíró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde: *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 149–175.
- Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999): Emlékezet – felejtés – történelem. In N. Kovács Éva: *Narratívák III. A kultúra narratívái*. Kijárat Kiadó, Budapest. 51–69.
- Sánta Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat, Budapest.
- Szabó Csaba (1995): *Tanulás – Emlékezés*. KLTE, Debrecen.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2006): *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéből*. Új Helikon Kiadó, Budapest.
- Vámos Miklós (2006): *Hogy volt. Emlékek, portrék, vallomások*. Parlando Hangoskönyvkiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2005): *A pszichológus újra válaszol*. Sanoma, Budapest.
- Vekerdy Tamás (1996): *Kicsikről nagyoknak 1–2. rész*. Park Kiadó, Budapest.
- Vértesi Lázár (2004): Oral history. A szemtanúk által elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas*, 1. 158–172.

Egy térképező technika hatásának vizsgálata általános iskolában

A tanulók nagy mennyiségű ismeretanyaggal találkoznak az iskolában, melyet el kell sajátítaniuk. Ehhez nyújtanak segítséget a térképező technikák, amelyek az ismeretek vizuális megjelenítésén keresztül segítik az információk szervezését. A következőkben a rendelkezésre álló térképezési technikákból mutatunk be néhányat, részletezzük jellemzőiket, majd egy a fogalmi térképekre épülő fejlesztő program kipróbálását ismertetjük, melyet általános iskolás tanulók számára készítettünk.

APISA 2000 vizsgálat tanulási szokásokkal foglalkozó kérdőíve felhívta a figyelmet arra, hogy a magyar tanulók a memorizáló stratégiákat gyakrabban választják a tananyag elsajátítása során, mint a többi részt vevő ország tanulói (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003). A tananyag pusztá memorizálása azonban nem vezet hosszú távon felidézhető, a mindennapokban jól használható tudáshoz. A tanulóknak az ismeretek mellett olyan tanulási stratégiákat és technikákat kellene bemutatni és begyakoroltatni, melyek birtokában képesek az ismeretek hatékony szervezésére és aktív használatára (Habók, 2006, 2007).

A tanulási technikákon belül ilyen segítő eljárások a térképezési technikák, melyek alkalmazhatók az egyéni tanulásban vagy tanórai, szemináriumi keretek között, vagyis használatuk megjelenik az alap-, közép- és a felsőfokú oktatásban is (lásd például: Rionda, 1996; Hauser, Nückles és Renkl, 2006; Hinck, Webb, Sims-Giddens, Helton, Hope, Utley, Savinske, Fahey és Yarbrough, 2006). Előnyüket abban látják (például Novak és Gowin, 1984; Novak, 1990), hogy lehetőséget adnak a külső vizualizálásra. A következőkben a térképezési technikák típusainak bemutatása után, a fogalmi térképet kiválasztva egy olyan empirikus vizsgálatot mutatunk be, mely felső tagozatosok számára készült magyar nyelvtanból.

A térképezési technikák típusai

A térképezési technikák közös jellemzője, hogy komplex összefüggéseket fejtenek ki grafikus formában (Nückles, Gurlitt, Pabst és Renkl, 2004). A térképezési technikákhoz sorolható az oktérkép, a szemantikai térkép, a tudástérkép, a gondolattérkép és a fogalmi térkép.

Az oktérkép definiálásakor Kelly (1955, idézi Siau és Tan, 2005) személyes konstrukciók elméletéből indulunk ki, mely szerint az egyén különféle nézőpontokkal rendelkezik, melyek rendszert alkotnak, komplex hálózatokat formálhatnak. Az egyén a rendszerek, hálózatok nyomán képes megérteni az eseményeket. A létrehozott konstrukciók vagy egypoláris, vagy kontextusban gazdag kétpoláris formába szerveződnek. Olyan kulcsfogalmakat tartalmaznak, melyek segítenek a problémamegoldásban. Siau és Tan (2005, idézi Eden, 1988) azt állapította meg, hogy ezek a térképek oksági kapcsolatot fejtenek ki a fő fogalmak között, és ezek az oksági kapcsolatok segítenek az egyén gondolkodásának feltárásában, elemzésében.

A szemantikai térkép Jonassen (2003) szerint olyan kulcsfogalmakból áll, melyeket a vizuális megjelenítés során összeköthetünk, és a közöttük levő kapcsolatot meg tudjuk magyarázni. A csomópontok és összeköttetések által rá tudunk világítani a szemantikai kapcsolatokra. A szemantikai térképpel összehasonlítva az oktérképet megállapíthatjuk, hogy a szemantikai térkép esetében az oksági kapcsolatok feltárása csak egy részét alkotja az egyén gondolatainak. Abban mutat különbséget, hogy az egyén ismereteinek, gondolatainak mentális ábrázolására nyílik általa lehetőség (Siau és Tan, 2005). A szemantikai térkép kiterjedését tekintve nagyon mondható, egy-egy térkép több száz összeköttetést tartalmazhat.

A tudástérképeken a gondolatok, fő információk szintén a csomópontokban helyezkednek el, és összeköttetésben állnak más gondolatokkal. Pelz, Schmitt és Meis (2004) a tudástérképeket átfogó fogalomként használják, a vizuális eszközökhöz sorolják a térképezési technikák területén. Ezt az átfogó szemléletmódot azzal indokolják, hogy a tudástérképek különböző gyökerekre vezethetők vissza, többféle technikát magukba foglalhatnak, és ezek a különböző térképezési technikák a vizuális eszközökhöz sorolhatók. Általuk a szubjektív tudás és az egyéni gondolkodás, valamint az információk grafikus megjelenítése válik lehetővé. A tudástérkép vizuális megjelenése hasonlít a fogalmi térképekére, vagyis egy központi fogalomhoz rendelik a fő fogalmakat, háló alakú elrendezésben ábrázolják a fő gondolatokat, és fejezik ki a közöttük levő összeköttetéseket. Pelz, Schmitt és Meis (2004) a tudástérképet a tervezési, döntési folyamatok tervezésére, leírására használják. A probléma így strukturáltabban jelenik meg, és könnyebben áttekinthetővé válik, ami a problémamegoldást is könnyebbé teszi.

A gondolattérkép is tartalmaz kulcsszavakat, az oktérképhez, szemantikai térképhez vagy tudástérképhez hasonlóan. A gondolattérkép segítségével olyan asszociációkat fejezhetünk ki, melyek a gondolataink, ötleteink ábrázolására vonatkozik (Riley és Ahlberg, 2004). Kirckhoff (1994), Buzan és Buzan (2002) meghatározása, valamint Riley és Ahlberg gondolattérképekről alkotott nézetei között vonható párhuzam a gondolattérkép megalkotását illetően. Kirckhoff (1994), valamint Buzan és Buzan (2002) elmélete szerint gondolattérképek formájában a gondolatok, ötletek, információk, problémahelyzetek jeleníthetők meg. A gondolattérképek szervezetek, az adott téma szempontjából strukturált kulcsszavakból épülnek fel, a középpontban áll a téma, mely köré csoportosulnak a részterületek, a fő témától a részletek felé haladva. A gondolattérképek sajátja az, hogy nem tartalmazzák a megnevezett összeköttetéseket a fő fogalmak között, hanem a fő fogalomból kiindulva további gondolatok ábrázolják az egyes elemeket és a hozzá kapcsolódó fogalmakat, a hierarchia szintjeit az elágazások mutatják. A gondolattérkép fontos jellemzőjének tartja Kirckhoff (1994), valamint Buzan és Buzan (2002), hogy mindkét agyféltekét aktivizálja, segíti az emlékezést, a koncentrációt, egy részterület kulcsszava akár egy gondolatmenetet is elindíthat. Használata által idő takarítható meg, nincs szükség az adott szövegben történő keresésre, egy adott rész újraolvasására, a vizuális megjelenítés könnyebben visszakereshetővé teszi az információkat. Buzan és Buzan (2002) felhívja a figyelmet arra, hogy a megjelenítéskor törekedni kell a hangsúlyos részek kiemelésére, asszociációk alkalmazására, világos kifejezőmódra és egyéni stílus kialakítására. Alkalmas eszközről van szó a fogalmazások, referátumok, levelek írásához, a gondolatok összegyűjtésére, projekttervezésre, jegyzetek készítésére, szövegfeldolgozásra, ismételésre, tervek készítésére (Gemmer, Sauer és Konnertz, 2003).

A fogalmi térkép olyan grafikai reprezentáció, melyben a kapcsolódási pontokat a fogalmak, kifejezések, gondolatok jelentik, a közöttük levő kapcsolatot az összeköttetések tartalmazzák. Ezeknek az összeköttetéseknek arra is rá kell mutatniuk, hogy egy- vagy kétirányú, vagy irány nélküli kapcsolat áll-e fent. Az összeköttetések olyan nyilak vagy vonalak formájában jelennek meg, melyek az összekötő fogalmakat, gondolatokat tartalmazzák felirat formájában (Novak és Gowin, 1984; Novak, 1990). Olyan fogalmakat

használ Novak és Gowin (1984) a fogalmi térképek megrajzolásánál, mint a hierarchia, propozíció, keresztvonalak és példák. A hierarchia a térkép elrendezésére utal, amikor a kevésbé általános, specifikus fogalmak a tágabb jelentéstartalmúak alá kerülnek. A propozíció két fogalom jelentésbeli kapcsolatára utal: vonallal kötjük össze őket, így hozva létre egy szemantikai egységet. Keresztvonalakat akkor rajzolhatunk, ha a térkép hierarchiáján belül más szegmensekkel is kimutatható kapcsolat, ilyenkor az egyes szintek közötti átjárhatóság valósul meg, a távoli elemek kapcsolatba lépnek egymással. A példák speciális események, tárgyak megnevezésére vonatkoznak (*Mintzes, Wandersee és Novak, 2001; Novak és Gowin, 1984*), ezek állnak a legalsó szinten.

A fogalmi térképről alkotott meghatározásokat áttekintve megállapítható, hogy a fogalmi térkép olyan grafikus reprezentáció, mely kulcsszavakból épül fel, a közöttük levő összeköttetés meg van nevezve. A megnevezés a vonalakon, illetve a nyilakon áll. A struktúráját tekintve hierarchikus felépítésű. A következőkben bemutatott vizsgálatban e szabályokat tartottuk szem előtt.



1. ábra. A fogalmi térkép felépítése (Habók, 2008)

Ha a fogalmi térképek iskolai alkalmazására kerül sor, az első lépés, hogy a tanulók tanulják meg a térképkészítés folyamatát, gyakorolják be azt, mivel csak utána tudják biztonságosan használni a technikát. Novak és Gowin (1984) a fogalmi térképezés hat lépését sorolják fel, melyet célszerű követni fogalmi térkép készítésekor: (1) témaválasztás, (2) általános fogalmak meghatározása, (3) a specifikus fogalmak azonosítása, (4) az általános és specifikus fogalmak olyan propozicionális szavakkal való összekötése, melyek a fogalmakkal való kapcsolatra utalnak, (5) összekötő fogalmak megállapítása, (6) reflektálás, a térkép módosítása. Nückles és munkatársai (2004) meghatározásában a fogalmi térkép készítése már sokkal részletesebben leírt folyamat: (1) témaválasztás, (2) a kulcsfogalmak megkeresése, (3) a téma felírása egy üres papírra, (4) a kulcsfogalmak közül a legátfogóbb fogalom kiválasztása és a papíron való elhelyezése, (5) a téma és a kulcsfogalom összekötése egymással és a közöttük lévő kapcsolat megállapítása, (6) további kulcsfogalom kiválasztása és az eddigi fogalmakhoz kötése, (7) a kulcsfogalom és a már ábrázolt fogalmak közötti kapcsolat megállapítása, (8) a további fogalmak elhelyezése a térképen, (9) a fogalmi térkép ellenőrzése (kulcsfogalmak, összefüggések megállapítása, struktúra felülvizsgálata, hiányosságok feltárása, példák keresése). Összességében megállapítható, hogy fogalmi térkép készítése esetén fontos meghatározni a témát, ezután megkeresni a hozzá kapcsolódó kulcsfogalmakat, kimutatni a közöttük levő összeköttetést, és ellenőrizni a saját munkát, majd lehetséges változtatásokat vagy kiegészítéseket tenni.

A térképezési technikák előnyei Nückles és munkatársai (2004) nyomán a következők: redukciós funkció, strukturáló funkció, vizualizáló funkció, kommunikációs funkció, kidolgozó funkció és ösztönző funkció. Redukciós funkció: a térkép segít egy komplex tartalomból kiválasztani a leglényegesebb elemeket, a kulcsszavakat. Strukturáló funkció: a tartalmilag összetartozó elemek kiválogatása, egymáshoz sorolása: az elemek között olyan rendszert hoz létre ez a funkció, mely által könnyebben áttekinthető egy adott struktúra. Minél sikeresebb a tudásszervezés, annál alkalmazhatóbb tudás alakul ki, melynek felidézése is könnyebb lesz. Vizualizáló funkció: az absztrakt tartalom szervezését és strukturálását megkönnyíti a vizuális megjelenítési forma. Az absztrakt összefüggések papíron történő ábrázolása térben is közelebb hozza az eddig mentálisan megjelenített elemeket. Kommunikációs funkció: az emberek egy témáról gyakran különböző tudással rendelkeznek, más-más véleményt alkotnak. A térképkészítés segíti egymás megértését egy közös munka során. Az, hogy valaki hová helyez el egy fogalmat, hová írja, hogyan magyarázza el a helyzetét, rögtön rámutat gondolkodására. Kidolgozó funkció: ha az egyén két újonnan megtanult fogalom között megállapít egy összefüggést, akkor már magával a megtanult információval dolgozik. Szavakat magyaráz, példákat ad, érveket és ellenérveket gyűjt. Minél pontosabban helyezi el az egyén az új fogalmat a már meglévő tudásrendszerébe, annál mélyebb megértésről beszélünk. Ösztönző funkció: a térképezés ösztönzi a kreatív gondolkodást, új ötleteket ébreszt, új asszociációra ad lehetőséget. Az iskolai oktatás kiemeltebb feladata lehetne a térképezési eljárások közvetítése, hogy a tanulóknak nagyobb lehetőségük legyen a számukra legmegfelelőbb tanulási technika alkalmazására, hogy általa a megtanultakat is sikeresebben szervezzék.

A fogalmi térképezés az iskolai gyakorlatban

A fogalmi térképek iskolai alkalmazása kis számban fordul elő a hazai oktatási gyakorlatban, inkább egy-egy tankönyvi példaként jelenik meg. Ezt a hiányt hivatott pótolni a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának keretében kidolgozott, a fogalmi térképek használatán alapuló fejlesztő program. A keretek kidolgozásához útmutatást jelentett Nagy Lászlóné (2006) analógiás gondolkodáshoz kötődő fejlesztő programja, valamint más, fejlesztéshez kötődő munkák is a témához kapcsolódóan (például *Csapó*, 2003; *Csikos*, 2007; *Molnár*, 2006; *Pap-Szigeti*, *Zentai* és *Józsa*, 2006). Abból a hipotézisből indultunk ki vizsgálatunkban, hogy a programban részt vevő tanulók a tantárgyi utóteszten jobban teljesítenek, valamint a kísérleti csoport eredménye a tudásszintmérő utótesztre szignifikánsan emelkedik az előteszten elért eredményükhöz viszonyítva. Feltételeztünk továbbá, hogy a fogalmi térképek programban alkalmazott típusainak egymásra gyakorolt hatása jelentősebb a többi változóhoz viszonyítva.

A program célja:

olyan fejlesztő program kidolgozása és bemérése, amely hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek a tananyag sikeresebb feldolgozására, az értelmes, értelemgazdag tanulási stratégiák használatára.

A program középpontjában áll az összefüggések feltárása, vázlatok, összefoglalások készítése, kulcsszavak megállapítása, melyeket fogalmi térkép formájában ábrázolnak.

A programon keresztül olyan tanulási technikát sajátítanak el a tanulók, melyet más tantárgyak tanulásakor, illetve később is használhatnak.

Fontos szerepet kapott az is, hogy a program beépíthető legyen a tanórába. Olyan útmutató kidolgozása a cél, mely lehetővé teszi a tanároknak az önálló alkalmazást.

A kísérlet módszerei

Minta

A fogalmi térképek fejlesztő program kipróbálása 5–8. évfolyamon történt (1. táblázat), középpontjában a magyar nyelvtan állt. 2008 márciusától júniusáig tartott a fejlesztő kísérlet.

1. táblázat. A minta elemszáma

| 5. évfolyam kísérleti/kontroll | 6. évfolyam kísérleti/kontroll | 7. évfolyam kísérleti/kontroll | 8. évfolyam kísérleti/kontroll |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 61/65 | 55/47 | 53/68 | 64/84 |

A fejlesztés magyar nyelvtani tudásszintméréssel kezdődött és zárult. A kísérleti csoport az előteszt után vett részt a fejlesztésben, majd a program után megoldották az utótesztet. A kontrollcsoport a bemeneti és kimeneti magyar nyelvtan tudásszintmérő teszteket oldotta meg, a két teszt közötti időben hagyományos módon folyt a tanítás ebben a csoportban. Mind a tesztek, mind a fogalmi térképes fejlesztés az adott osztályok tananyagára épültek, a tesztekhez és a fejlesztő programhoz az adott osztályok tankönyvei szolgáltak alapul.

Eszközök

A tanulók előzetes tudásának feltérképezésére az előteszt szolgált, a program utáni tudásszintváltozást az utótesztrel mértük. Az évfolyamok témáját tekintve minden évfolyamon tekintetbe vettük, mi az a tananyag, melyet a tanulók nagy valószínűséggel tanultak. Arra nem nyílt lehetőség, hogy minden iskola minden osztályának tanmenetéhez, tankönyvi választásához igazodjunk. Ennek eredményeképpen az előteszt feladatai az előzetes tudásra épültek, míg az utóteszt azt az anyagrészt tartalmazta, melynek témáit a fogalmi térképes gyakorlatok fogták át. A kísérleti és a kontrollcsoport egyaránt találkozott ezekkel a témákkal a tanórán. A műveletek szerinti beosztás szerint az 5. évfolyamon az előtesztben felidézés és átalakítás típusú feladatok fordultak elő, az utótesztben ezen szinteken túl a felismerés és a felidézés. 6. évfolyamon az elő- és utóteszt a felismerés, felidézés, átalakítás és értelmezés típusú feladatokat foglalta magába. 7. és 8. évfolyamon az előteszt szintén ezeket a szinteket tartalmazta, míg ugyanezen évfolyamokon az utótesztben a tanulók felismerés, felidézés, kivitelezés és értelmezés típusú feladatokat oldottak meg. A nyelvtantesztek reliabilitása és itemszáma a 2. táblázatban olvasható. Minden esetben magas reliabilitást találtunk.

2. táblázat. A nyelvtan méréséhez kapcsolódó tesztek reliabilitása és itemszáma

| | | 4. évf. | 5. évf. | 6. évf. | 7. évf. | 8. évf. |
|-----------------------------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Magyar nyelvtan előteszt | reliabilitás | 0,95 | 0,97 | 0,92 | 0,93 | 0,92 |
| | itemszám | 74 | 78 | 76 | 74 | 76 |
| Magyar nyelvtan utóteszt | reliabilitás | 0,96 | 0,95 | 0,95 | 0,93 | 0,93 |
| | itemszám | 78 | 72 | 76 | 65 | 84 |

A program jellemzői, folyamata és a felhasznált tananyagok

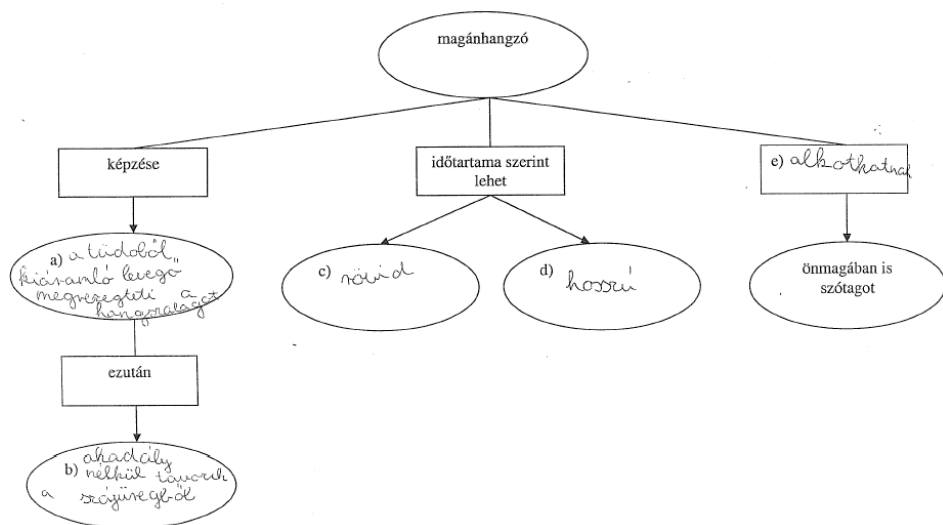
A fejlesztő program 5–8. osztályban a magyar nyelvtan tantárgy keretében zajlott az évfolyamok tananyagához igazodva. A fejlesztést minden osztály saját magyartanára végezte a programhoz tartozó leírás, valamint igény szerinti konzultáció alapján. A prog-

ram az 5. és 6. évfolyamon 25, a 7. és 8. évfolyamon 31 gyakorlatból állt, melyet minden tanuló névre szóló füzetben oldott meg. A fejlesztő gyakorlatok egy tanórán 5–10 percet vettek igénybe. Minden óra elején a tanulók rövid szöveget (1–5 mondat) kaptak a tananyaghoz igazodva, melyet elolvastak, majd fogalmi térkép formájában ábrázoltak a kiadott füzetben. A térképezést a tanulók a program során tanulták meg, hiszen számukra ismeretlen technikáról van szó. Kétféle feladattípust különböztettünk meg: (1) A megadott szöveg alapján elkészített szakértői térképet kellett kiegészíteni. A tanuló elolvasta a szöveget, és beírta a hiányzó elemeket. (2) A tanulóknak az olvasott szöveg alapján kellett elkészíteni a fogalmi térképet. Nézzünk példát mindkét típusra!

A kiegészítős feladatra a 2. ábrán mutatunk be egy példát. A tanulóknak a kihagyott elemeket kellett beírni az előre megrajzolt térképbe.

A magánhangzó

A magánhangzó képzésekor a tüdőből kiáramló levegő megrezegteti a hangszalagokat, majd akadály nélkül távozik a szájüregből. A magánhangzók időtartamuk szerint lehetnek rövidek vagy hosszúak. Önmagukban is alkothatnak szótagot.



2. ábra. Kiegészítős feladat

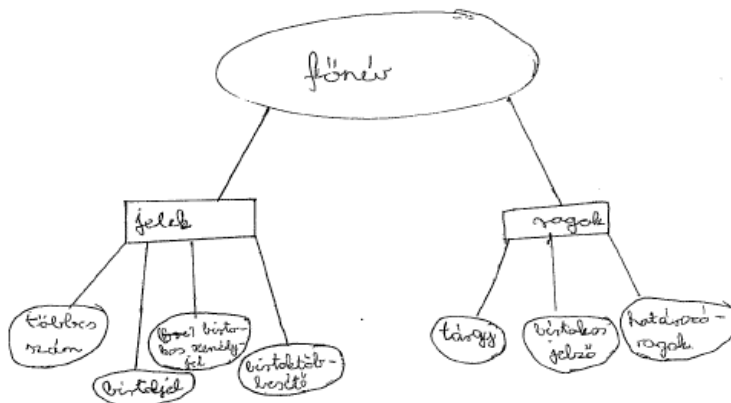
A rajzolás feladatokat a 3. ábrán bemutatott példával szemléltetjük. A tanulóknak minden elem helyét önállóan kellett megtalálni, és a térkép vizuális megjelenítése is az ő feladatuk volt.

Mivel a tanulóknak ismeretlen a technika, szükség volt a program során a visszajelzésre, melyet a programba építettünk. A program első három szövegét együtt ellenőrizték a tanulók a tanárral, ekkor beleírhattak a füzetbe javításkor más színnel. A tanárnak az első három szöveg esetében koordináló szerepe volt. A programban meghatározott további gyakorlatoknál megbeszélték a megoldásokat, a tanár írta a helyes megoldásokat a táblára, de a tanulók nem javíthatták saját munkájukat, csak követték a szemükkel, hogy mit írtak helyesen, és mit rontottak el. Ha belejavítottak volna a szövegbe, a további javítást nehezítette volna. A további gyakorlatoknál a tanulók elkészítették a térképeket, majd a tanár beszédte a feladatlapokat, és utána beszélték meg a feladatot. A tanár felrajzolta a kiegészítős típus esetén a térkép vázát a táblára, és közösen megalkották a szöveg alapján a térképet, míg a rajzolás típus esetén együtt dolgoztak. A harmadik ellenőrzési típusnál a tanulók kitöltötték a füzetet, majd a tanár beszédte. Itt nem volt közvetlen visszajelzés,

A főnevek alakja

A főnévhez járuló gyakoribb jelek a többes szám jele, a birtokjel, a birtokos személyjel és a birtoktöbbsesítő jel.

A főnévhez járuló ragja a tárgy ragja, a birtokos jelző ragja és a határozóragok.



3. ábra. Rajzolós feladat

ha igényelték a tanulók, ha nehézségeik támadtak, akkor természetesen megbeszélhették az adott gyakorlatot.

A különböző ellenőrzési típusok azonos arányban jelentek meg a programban. A pedagógus a fogalmi térképek áttekintése során képet kapott a tanulók fogalmi hálójának rendszeréről, gondolatmenetéről. Egy-egy foglalkozás körülbelül öt-tíz percet vett igénybe egy tanítási órából, ezért időben is könnyen beilleszthető a tanórai keretek közé. A program a tanulók önálló tevékenységére épült. A tanártól plusz munkát igényelt a feladatok vezetése: irányító, koordináló szerepe volt, valamint az ellenőrzést irányította a program kétharmadában. Különleges eszközöket nem igényel a program, a szükséges feladatlapokra van szüksége a tanulóknak.

A kísérlet eredményei

A tudásszintmérő tesztek eredményei

A következőkben az elő- és utóteszt összehasonlításában áttekintjük az egyes évfolyamok közötti eltéréseket, illetve a csoportok saját elő- és utóteszt eredménye alapján mutatkozó változásokat.

3. táblázat. A vizsgálatban részt vevő kísérleti és kontrolles csoport átlaga és szórása

| Évfolyam | Kísérleti | | | | Kontroll | | | |
|----------|-----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| | Előteszt | | Utóteszt | | Előteszt | | Utóteszt | |
| | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás |
| 5. | 64,5 | 24,8 | 57,7 | 22,8 | 47,9 | 22,7 | 45,3 | 20,2 |
| 6. | 49,2 | 15,3 | 56,1 | 17,0 | 59,1 | 17,0 | 60,0 | 22,7 |
| 7. | 77,2 | 13,7 | 68,3 | 18,2 | 72,7 | 17,1 | 52,7 | 16,4 |
| 8. | 70,0 | 17,7 | 70,0 | 15,2 | 71,3 | 12,5 | 66,7 | 17,1 |

Az 5. évfolyam elő- és utótesztjének összehasonlítása során megállapítottuk, hogy van szignifikáns különbség a csoportok eredményei között. Az előteszten a kísérleti csoport ért el szignifikánsan jobb eredményt ($p < 0,001$), és ez az előny az utótesztre is megmaradt ($p < 0,005$). Ezen eredmény alátámasztja azon hipotézisünket, mely szerint a kísérleti

csoport jobb teljesítményt mutat a kontrollal szemben az utótesztben. Az előteszthez képest azonban az utótesztre már szignifikáns teljesítménycsökkenést mutatott a kísérleti csoport ($p < 0,001$), amikor ezen csoport tanulójának eredményét vizsgáltuk saját teljesítményére nézve. A kontrollcsoportban nem mutatkozott szignifikáns különbség a két teszt összehasonlításában. Itt az elő- és utóteszt összehasonlítással kapcsolatban felállított hipotézisünk, mely szerint az elő- és utóteszt viszonylatában a kísérleti csoport előnye látható, nem igazolódott be. Valószínűsítjük, hogy az elő- és utóteszt összehasonlításában azért nem sikerült emelkedést kimutatni, mert az előteszt az előzetes tudásra épült, míg az utóteszt az újonnan feldolgozott anyagot kérdezte, a tanulóknak nem állt elég idő rendelkezésre a begyakorláshoz.

A 6. évfolyamon az előteszten találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között a kontrollcsoport javára ($p < 0,005$), az utótesztre viszont már nem sikerült kimutatni különbséget a két csoport között, mely eredmények nem támasztják alá a hipotézisünket a teljesítményemelkedésről. A kísérleti csoport esetében az elő- és utóteszten találtunk pozitív szignifikáns teljesítményváltozást az utótesztre ($p < 0,001$), mely megerősíti hipotézisünket, mely szerint az utótesztre teljesítményemelkedést várunk. A kontrollcsoport esetében azonban nem regisztráltunk változást a teljesítményben.

Összehasonlítottuk a 7. évfolyam eredményét is. Itt az elő- és utóteszt összehasonlítása során megállapítottuk, hogy nincs szignifikáns különbség a csoportok eredményei között az előteszten. Az utóteszten már van szignifikáns különbség, a kísérleti csoport teljesített jobban ($p < 0,001$), mely eredmények alátámasztják hipotézisünket a teljesítményemelkedésről a kísérleti csoportot tekintve. Az előteszthez képest az utótesztre azonban már szignifikáns teljesítménycsökkenést mutatott a kísérleti csoport a saját elő- és utótesztjének vizsgálata során ($p < 0,001$), mely eredmény nem felel meg azon hipotézisünknek, hogy az utótesztre szignifikáns teljesítményemelkedés várható. A kontrollcsoportban szintén mutatkozott szignifikáns különbség a tesztek között ($p < 0,001$).

A 8. évfolyam eredményeinek elemzése azért különösen fontos, mert ezen évfolyam elő- és utótesztjében fordult elő a legtöbb horgonyfeladat, melyek mindkét alkalommal megjelentek. Az 8. évfolyam elő- és utótesztjének összehasonlítása során megállapítottuk, hogy nincs szignifikáns különbség a csoportok eredményei között az előteszten és az utóteszten. Itt nem igazolódott be a hipotézisünk azzal kapcsolatban, hogy az utótesztre szignifikáns teljesítményemelkedést vártunk. A kísérleti csoportban sem igazolódott be az a hipotézisünk, mely alapján az utótesztre teljesítményemelkedést várhatunk. A kontrollban is csak teljesítménycsökkenést sikerült kimutatni ($p < 0,01$). Összességében a csoportok eredményei csökkenő tendenciát mutatnak. Ennek egyrészt lehet az az oka, hogy az előteszt az előzetes tudásra épült, begyakorlott ismereteket kérdezett, míg az utóteszt a programban előforduló anyagot tartalmazta. Mivel az utómérés a tanév végén volt, előfordulhat, hogy egyes osztályok korábban tanulták az anyagot, és nem tudták hatékonyan felidézni. Az év végi utótesztből az is adódhatott, hogy a tanulók már nem a teljesítményük legjavát nyújtották.

A program végén sor került a hatásméret megállapítására a teszteredmények és a szórással alapján (*Adey és msai* nyomán, idézi Nagy, 2006), melyek eredményeképpen a hatásméret 5. évfolyamon alacsonynak mondható (0,12), 6. évfolyamon ennél magasabbnak mutatkozott (0,36), 7. évfolyamon kiemelkedően magas (0,63), 8. évfolyamon közepes (0,27) volt.

Fogalmi térképes eredmények

Megvizsgáltuk az egyes évfolyamok teljesítményét is a két fogalmi térkép-típus tekintetében. Arra kerestük a választ, hogy a feladattípusok között van-e különbség, melyik típusban eredményesebbek a tanulók. Az 5. évfolyam eredményét tekintve, a kísérleti csoport tanulói a kiegészítő feladattípusban 71,5 százalékot értek el, a rajzolós típusban

44,6 százalékot. A 6. évfolyamon a kiegészítő feladatok eredménye 80,8 százalékot mutatott, a rajzolósé 65,8 százalékot. 7. évfolyamon a tanulók a kiegészítő feladatokon 66,7 százalékot értek el, a rajzolós típuson 44,7 százalékot. A 8. évfolyamosok eredménye a kiegészítő típusú feladatokban 91,2 százalék volt, amely igen magasnak mondható, a rajzolós feladatok ehhez képest 84,6 százalékkal, alacsonyabb eredményt mutattak. Minden évfolyamon a tanulók a kiegészítő feladatokon szignifikánsan jobban teljesítettek ($p < 0,001$). A tanulóknak a rajzolós típusban mélyebb szintű megértésre volt szükségük, ez a feladattípus nagyobb szervezőmunkát igényelt, maguktól kellett a szerkezetet meghatározni és a tartalmat szervezni, míg a másik típusban a struktúra adott volt.

Összefüggés-vizsgálatok

5. évfolyam

A mérésekben megvizsgáltuk a fogalmi térképek típusainak hatását más változókra a kísérleti csoport tekintetében. Az évfolyamokon a függő változók közül a fogalmi térképes feladatok két típusa, a kiegészítő és rajzolós típus került az elemzésbe. Független változóként a tudásszintmérő nyelvtan elő- és utóteszt, induktív gondolkodás teszt, a tanulási stílusok és stratégiák résztesztjei, nyelvtanjegy, nyelvtanattitűd, valamint a fogalmi térképek adott típusa, a kiegészítő és rajzolós típusa szerepelt az analízisben minden évfolyamon. Az 5. évfolyamon a 4. és az 5. táblázatban tekinthető meg a függő változó összefüggése más független változókkal. A táblázatokban a felsorolt változók esetében található szignifikáns ($p < 0,05$) hatás.

4. táblázat. Az 5. évfolyamon a kiegészítő típusú fogalmi térképpel végzett regresszióanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Nyelvtan előteszt | 0,49 | 0,85 | 0,41 | $p < 0,001$ |
| Rajzolós fogalmi térkép | 0,44 | 0,84 | 0,37 | $p < 0,001$ |
| Memorizáló stratégiák | 0,20 | 0,42 | 0,09 | $p < 0,05$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 86,4% | | | |

5. táblázat. Az 5. évfolyamon a rajzolós típusú fogalmi térképpel végzett regresszióanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Kiegészítő fogalmi térkép | 0,83 | 0,84 | 0,69 | $p < 0,001$ |
| Elaborációs stratégiák | -0,20 | -0,24 | 0,05 | $p < 0,05$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 74,0% | | | |

Az 5. évfolyamos tanulók eredményei alapján a kiegészítő fogalmi térképek esetében az összes megmagyarázott variancia magas volt (86,4 százalék), magasabb, mint a rajzolós típusú feladatoknál. A kiegészítő feladatok varianciáját legnagyobb mértékben a nyelvtan előteszttel magyarázhatjuk, ezt követi a rajzolós fogalmi térkép, és érdekesség, hogy a memorizáló stratégiák hatása is kimutatható (8,6 százalék) (4. táblázat). A rajzolós feladatok esetében a legdominánsabbak a kiegészítő feladatok voltak (69,2 százalék) a szignifikáns hatást mutató független változók közül, és ezzel az összes megmagyarázott variancia több mint 50 százalékát adják (5. táblázat). A kiegészítő típus mellett még az elaborációs stratégiák hatását sikerült kimutatni, mely az anyag feldolgozásához kötődik. Míg a kiegészítő feladatoknál az egyes hiányzó csomópontokat és összeköttetéseket kellett beírni, addig a rajzolós feladatoknál a kapcsolatokat önállóan kellett szervezni, mely az elaborációs stratégiák használatának kedvez. Összességében elmondható, hogy a kiegészítő típusnál a tudásszintmérő előteszt bírt legnagyobb hatással, a rajzolós típusnál a kiegészítő típusú fogalmi térképek fejezték ki a legnagyobb hatást.

6. évfolyam

A korábban ismertetett változókat elemeztük ezen évfolyam esetében is. Az eredmények közül csak azokat mutatjuk be, melyek esetében szignifikáns ($p < 0,05$) hatások fedezhetők fel.

6. táblázat. A 6. évfolyamon a kiegészítő típusú fogalmi térképpel végzett regresszióanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|------|---------|----------|-------------|
| Nyelvtan előteszt | 0,56 | 0,71 | 0,40 | $p < 0,001$ |
| Induktív teszt | 0,31 | 0,64 | 0,20 | $p < 0,05$ |
| Impulzív tanulási stílus | 0,20 | 0,06 | 0,01 | $p < 0,05$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 61,0 | | | |

7. táblázat. A 6. évfolyamon a rajzolás típusú fogalmi térképpel végzett regresszióanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Nyelvtan utóteszt | 0,69 | 0,69 | 0,47 | $p < 0,001$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 47,5% | | | |

6. évfolyamon a variancia nagyobb hányadát sikerült értelmezni a kiegészítő típusú fogalmi térképek esetében. Három változóból ki lehet fejezni az ismert hatások többségét. Ilyen a nyelvtan előteszt, melynek hatása 40,1 százalék, valamint az induktív gondolkodás teszt, mely a második legjelentősebb tényezőnek bizonyult. Érdekes, hogy megjelent az impulzív tanulás-stílus is, de más stílusok nem mutathatók ki a változók között (6. táblázat). A rajzolás fogalmi térkép mint függő változó esetében lényegében egyetlen változóval ki lehetett fejezni az ismert hatásokat, melyek a megmagyarázott variancia majdnem felét adják (7. táblázat). Összességében ebben az évfolyamban a tudásszintmérő teszteknek jutott a legnagyobb szerep a háttérváltozók közül.

7. évfolyam

A 7. évfolyamon is a korábban ismertetett változókat elemeztük. Az eredmények közül szintén azokat mutatjuk be, melyek esetében szignifikáns ($p < 0,05$) hatásokat tapasztaltunk.

8. táblázat. A 7. évfolyamon a kiegészítő típusú fogalmi térképpel végzett regresszióanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Rajzolás fogalmi térkép | 0,88 | 0,89 | 0,78 | $p < 0,001$ |
| Nyelvtan utóteszt | 0,17 | 0,28 | 0,05 | $p < 0,005$ |
| Csendes tanulási stílus | 0,14 | 0,15 | 0,02 | $p < 0,05$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 85,0% | | | |

9. táblázat. A 7. évfolyamon a rajzolás típusú fogalmi térképpel végzett regresszióanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Kiegészítő fogalmi térkép | 0,95 | 0,89 | 0,85 | $p < 0,001$ |
| Nyelvtan előteszt | -0,15 | 0,09 | -0,01 | $p < 0,05$ |
| Csendes tanulási stílus | -0,14 | -0,03 | 0,00 | $p < 0,05$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 83,7% | | | |

A 7. évfolyamon az előző mérések eredményeihez hasonló tendencia rajzolódott ki. Mindkét esetben a fogalmi térképes feladatok típusainak hatása volt a legmagasabb. A kiegészítő típusnál mint függő változónál a tesztek közül a nyelvtan utóteszt gyengébb hatása fedezhető fel, ennél valamivel kisebb a csendes tanulási stílus szerepe (8. táblá-

zat). A rajzolós típusú fogalmi térképnél mint függő változónál a kiegészítő fogalmi térkép típus volt a legdominánsabb, ehhez képest a csendes tanulási stílus hatása nagyon alacsony volt, míg a nyelvtan előteszté negatív (9. táblázat).

8. évfolyam

A 8. évfolyam kísérleti csoportjában is a korábban ismertetett változókat elemeztük. Az eredmények közül szintén azok olvashatók a táblázatokban, melyek esetében szignifikáns ($p < 0,05$) hatásokat tapasztaltunk.

10. táblázat. A 8. évfolyamon a kiegészítő típusú fogalmi térképpel végzett regresszioanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Rajzolós fogalmi térkép | 0,64 | 0,69 | 0,44 | $p < 0,001$ |
| Nyelvtan utóteszt | 0,34 | 0,43 | 0,15 | $p < 0,001$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 58,8% | | | |

11. táblázat. A 8. évfolyamon a rajzolós típusú fogalmi térképpel végzett regresszioanalízis

| Független változók | r | β | $r\beta$ | Szign. |
|---------------------------------|-------|---------|----------|-------------|
| Kiegészítő fogalmi térkép | 0,69 | 0,69 | 0,47 | $p < 0,001$ |
| Összes megmagyarázott variancia | 47,3% | | | |

8. évfolyamon ugyancsak hasonló következtetések megfogalmazására van lehetőség az előzőekhez képest. Ezen évfolyamon is a kiemelt függő változónál a fogalmi térképek adott típusával tudtuk kifejezni a hatások nagy részét (10. táblázat). A kiegészítő fogalmi térkép esetében a rajzolós típus mellett a nyelvtan utóteszt hordozott még kimutatható szignifikáns hatást. A rajzolós fogalmi térkép-típusnál egyedül a kiegészítő típus reprezentálta a legnagyobb hatást, az összes megmagyarázott variancia 47,3 százalékát adta (11. táblázat).

Összességében megállapíthatjuk a fogalmi térképek erős egymásra gyakorolt hatását, valamint a tudásszintmérők erős hatásáról is beszámolhatunk. Az induktív gondolkodás szerepe is meghatározó volt 6. évfolyamon az ismert hatások feltárásában. A tanulási stílusok közül a csendes, impulzív stílus kapott szerepet, az előző változókkal való összehasonlításban azonban jóval kisebb mértékben. A tanulási stratégiákban az elaborációs és memorizáló stratégiák jutottak szerephez. Az eredmények alapján 5., 6. és 7. évfolyamon beigazolódott az a hipotézisünk, mely szerint a térképtípusok egymásra gyakorolt hatása jelentős.

Összegzés

Az eredmények arra mutattak rá a hatásméret tükrében, hogy tantárgyba integrált fejlesztéssel kimutatható fejlesztő hatás. A program során voltak olyan tanulók, akik nehézségekkel küzdöttek a fejlesztő program alatt, nem barátkoztak meg ezzel a tanulási technikával. A fogalmi térképezés sem olyan módszer, amely minden problémára gyógyír, minden tanuló esetében eredményes, mindenki örömmel oldja meg az ilyen feladatokat. Minden osztályban voltak tanulók, akik nem részesítették előnyben ezt a technikát, nekik valószínűleg másik tanulási technika közvetítésére van szükség. Ezért is olyan lényeges több technika megismertetése is, hogy a tanulók választani tudjanak. Ez az eljárás egy lehetőség a tanulás szervezésre, az összefüggések megállapítására, az előzetes tudás új ismeretekhez való kötésére. A tanárok munkáját is segítették a feladatok, arról számoltak be, hogy jól be tudták illeszteni a tanórába.

A jövőben célszerűnek tartanánk az alkalmazó tanároknak egy rövid felkészítő foglalkozást, mely bemutatná az elméleti alapokat, gyakorlati feladatokat, és a tanároknak is

lehetőséget adna a kipróbálásra, saját megoldás keresésére. A végső cél egy olyan program rendelkezésre bocsátása lenne a tanárok számára, melyet a tanévben saját belátásuk alapján alkalmazhatnának attól függően, hogy a tananyaggal hol tartanak. A program ahhoz is hozzásegíti őket, hogy ötletet kapjanak, és így saját maguk is készíthetnek ábrákat a tanórába építve, miután megismerték a fogalmi térképek készítésének szabályait.

Irodalom

- Artelt, C. – Baumert, J. – Julius-McElvany, N. – Peschar, J. (2003): *Learners for life, Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Buzan, T. – Buzan, B. (2002): *Das Mind-Map Buch*. MVG Verlag, Heidelberg.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikós Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Eden, C. (2002): Analyzing cognitive maps to help structure issues or problems. *European Journal of Operational Research*, 3. 673–686.
- Gemmer, B. Sauer, C. – Konnertz, D. (2003): *Mind Mapping*. GABAL Verlag GmbH, Offenbach.
- Habók Anita (2006): *Értelemgazdag tanulás a hazai iskolákban*. IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2006. április 20–22. Program – Tartalmi összefoglalók. 133.
- Habók Anita (2007): Tanulás és memorizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember 73–81.
- Habók Anita (2008): The construction of concept maps by 10- and 13-year-olds in grammar lessons. In Canas, A. J. – Reiska, P. – Ahlberg, M. – Novak, J. D. (szerk.): *Proceedings of the Third International Conference on Concept Mapping*. Tallinn, Estonia és Helsinki, Finland. 234–237.
- Hauser, S. – Nückles, M. – Renkl, A. (2006): Supporting concept mapping for learning from text. In Barab, S., Hay, K. és Hickey, D. (szerk.): *Proceedings of the 7th International Conference of the Learning Sciences*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Hinck, S. M. – Webb, P. – Sims-Giddens, S. – Helton, C. – Hope, K. L. – Utley, R. – Savinske, D. – Fahey, M. E. – Yarbrough, S. (2006): Student learning with concept mapping of care plans in community-based education. *Journal of Professional Nursing*, január-február, 23–29.
- Jonassen, D. (2003): Using cognitive tools to represent problems. *Journal of Research on Technology in Education*, 3. 362–381.
- Kirckhoff, M. (1994): *Mind Mapping. Einführung in eine kreative Arbeitsmethode*. Grabal, Bremen.
- Mintzes, J. J. – Wandersee, J. H. – Novak, J. D. (2001): Assessing understanding in biology. *Journal of Biological Education*, 3. 118–124.
- Molnár Éva (2006): *Az önszabályozó tanulás fejlesztésének eredményei az 5. és 9. évfolyamosok körében*. Előadás. VI Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2006. október 24–26.
- Nagy Lászlóné (2006): Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Novak, J. D. (1990): Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 1. 29–52.
- Novak, D. J. – Gowin, D. G. (1984): *Learning how to learn*. Cambridge University Press, New York.
- Nückles, M. – Gurlitt, J. – Pabst, T. – Renkl, A. (2004): *Mind Maps & Concept Maps*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Pap-Szigeti Róbert – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.
- Riley, N. R. – Ahlberg, M. (2004): Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 244–256.
- Rionda, O.-J. (1996): *Linking reading and writing: Concept mapping as an organizing tactic*. In VisionQuest: Journeys Toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual-conference of the International Visual Literacy Association (28th, Cheyenne, Wyoming, October). 109–117.
- Siau, K. – Tan, X. (2005): Improving the quality of conceptual modeling using cognitive mapping techniques. *Data & Knowledge Engineering*, 3. 343–365.

Számítógép-használat óvodáskorban

A cikkben a szülők véleményét vizsgáltuk óvodáskorú gyerekeik számítógép-használatával kapcsolatban. Ennek tanulmányozására 164 kérdőívet dolgoztunk fel. Hipotézisünk az volt, hogy a szülők iskolai végzettségtől függetlenül – igaz, fenntartásokkal – elfogadják a számítógép használatát az óvodáskori képesség- és készségfejlesztésben. A kérdőív ezen felül kiegészítő információkat gyűjtött a szülők végzettségéről, amellyel azt mértük, hogy az iskolai végzettség befolyással van-e a szülők attitűdjére. Kíváncsiak voltunk még a családok számítógépes kultúrájára, valamint az óvodáskori számítógép-használat általános megítélésére.

Bevezetés

A mikor 2003 júliusában az Informatikai és Hírközlési Minisztérium meghirdette az első magyarországi óvoda alapítójáról, Brunszvik Teréztől elnevezett pályázatát, merőben más fogadtatást kapott, mint amire számítottak. A pályázat kereteiben a hátrányos helyzetű települések óvodái gyermekeknek kifejlesztett számítógépes eszközkhöz – amit sokan a jelenkori készség- és képességfejlesztés és megismerés legmodernebb és leghatásosabb eszközének tartanak – és programcsomaghoz jutottak, ám a meglepően sok ellenvélemény hatására a programot leállították. Az ellenvélemények két csoportba sorolhatók: ahogy az lenni szokott, egy politikai csoportba, amely az eszközök beszerzésével foglalkozott, és egy számunkra relevánsabb csoportra, amely szerint hiba lenne ilyen kora gyermekkorban ezeknek az eszközöknek a használata. A vita egyre inkább a témára irányította a gyermeklélektannal és a gyermeki fejlődéssel, fejlesztéssel foglalkozó kutatók figyelmét. Sorra születtek és születnek napjainkban is a témával foglalkozó beszámolók, cikkek, publikációk, annál is inkább, mivel a terület szünni nem akaró, elképesztő tempójú fejlődése egyre aktuálisabbá teszi a kérdést, hogy lehet-e, illetve kell-e számítógépet alkalmazni az óvodákban akár készségfejlesztés, akár szórakoztatás céljából. Ebben a cikkben arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mi a szülők véleménye óvodáskorú gyerekeik számítógép-használatáról. Hipotézisünk az, hogy a szülők, iskolai végzettségtől függetlenül, fenntartásokkal ugyan, de elfogadják a számítógép használatát az óvodáskori képesség- és készségfejlesztésben.

Számítógépek az óvodában

A világon számos olyan kezdeményezés indult el, amelynek keretében az óvodás korú gyermekek számára lehetőség nyílik arra, hogy megismerkedjenek a 21. század alapvető technikai eszközével, a számítógéppel (Knizner, 2000).

Az Egyesült Királyságban 2000-ben lépett életbe a legújabb nemzeti alaptanterv, melyben a számítógép használatával kapcsolatos követelményeket KEY STAGE, azaz kulcsállomásokra bontva fogalmazták meg. Az ottani iskolakezdestől (5 éves kor) fokozatosan vezetik be és építik fel a tudnivalókat, mégpedig sokoldalú alkalmazásokon

keresztül. Az USA alaptantervében második korra elvárják, hogy a gyermek önállóan használja a számítógépet, pozitív attitűdjei legyenek, és önálló kommunikációra legyen képes. A *Victorian*, azaz az ausztrál alaptanterv grafikai, multimédiás, állományrendező és kommunikációs jártasságot vár el az ötéves gyermekektől (*Turcsányiné*, 2004). Magyarországon 2003-ig kellett rá várni, hogy az oktatási szakemberek felismerjék, hogy a fejlődő tudományok szélénél is sebesebben változó világa új tudástartalmakat eredményez. Ezen év júliusában jelent meg az Informatikai és Hírközlési Minisztérium gondozásában egy pályázat, melynek keretében a hátrányos helyzetű települések óvodái speciálisan gyermekeknek kifejlesztett óvodai számítógépes eszközökhöz és program-csomaghoz juthattak (ezeket aztán mint „kakaóbiztos” számítógépeket ismertük meg).

A Brunsvik Teréz program deklarált célja a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése és a digitális analfabetizmus felszámolása. Egy 2002-es vizsgálat (*Török*, 2003) már kimutatta, hogy az óvodába járó gyerekek harmada már használt számítógépet, ám a számítógép csoportszobai felhasználása meglehetősen alacsony volt, az óvodák alig 3 százaléka rendelkezett számítógépet alkalmazó feladatellátási hellyel. Ez a szám 2003-ig alig 0,7 százalékkal növekedett, ami hihetetlenül lassú emelkedés. A számítógépes csoportszobai fejlesztőeszközök és a számítógépet soha nem használt gyerekek aránya a hátrányos helyzetű településeken volt a legnagyobb. Amint az köztudomású, fejlődéslélektani és szociológiai tény, hogy egy felnőtt emberi élet minősége függ a gyermeki szocializáció során eltanult mintáktól (*Bernstein*, 1964). Pierre Bourdieu (1997, 163.) így fogalmazott a kulturális tőke átörökítésének egyenlőtlenségeiről: „...köztudott, hogy a kulturális tőkének a legkorábbi gyermekkortól kezdődő felhalmozása, bármilyen hasznos tevékenység gyors és könnyű elsajátításának előfeltétele, csak azokban a családokban megy akadálytalanul és idővesztés nélkül végbe, amelyek olyan erős kulturális tőkével rendelkeznek, hogy az egész szocializációs időszak egyúttal felhalmozási időszak is.” Ezekhez az egyenlőtlenségekhez hasonlatos annak a lemaradása is, aki nem fér hozzá a korszerű infokommunikációs technológiákhoz, vagy nem tudja kezelni őket.

Ezen egyenlőtlenségek megszüntetését akarták elérni a Brunsvik-programmal. A pályázat keretében 269 óvoda nyert számítógépet, amely a csoportszobai számítógépek arányában egyetlen év alatt 5,6 százalékos növekedést jelentett. A program, bár néhány-szor nem vált fogadtatásban részesült, alapvetően sikeresnek mondható, sőt pedagógiai eredményességét több célzott kutatás és vizsgálat is igazolta (*Bodon*, 2004; *Török*, 2003; *Prazsák*, 2004). Az ellenérvek egy politikai és egy szakmai pólus közé csoportosultak: utóbbi csoport tagjai feleslegesnek, néha egyenesen károsnak tartották a csoportszobai számítógép-használatot. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy eme ellenzők legtöbbje laikus, nem éppen szakmai gondolkodású szülő, akiknek elég annyit látniuk a tévében, hogy van számítógépfüggő ember a világban, és máris óvják a gyermeküket, nehogy ők is ilyené váljanak. Erre a későbbiekben bővebben is ki fogunk térni, ízelítőnek néhány mondat a szülőktől: „Hamar függőség alakulhat ki. Magának valóvá válik, agresszívab-bak lesznek. Mozgáshiány.” „Hamar függővé válnak a játszás helyett, és jobb, ha a levegőn játszik.” Érdekes két gondolat abból a korból, amikor a számítógép a kommunikáció legfőbb eszközévé lépett elő (e-mail, live-chat, videotelefon), és amikor a levegő szennyezettsége a nagyvárosokban rendszeresen megközelíti, helyenként át is lépi az egészségügyi határértéket. Többen gondolják úgy kutatásunk megkérdezettjei közül is, hogy az ő korukbeli játékokból jobban tanulnak a gyerekek (*Benedek*, 2006). Az általános addikciótól való félelem után ez a másik sarkalatos pont, ahol kiütözik a szülők és a nem szakmabeliek laikussága, ha úgy tetszik: naivitása. Számos vizsgálat igazolja a számítógép hatékonyságát a készség- és képességfejlesztés terén, ezért is születnek nagy számban különböző oktatóprogramok minden korosztálynak (*Aszalós*, 2009). Nastasi és Clements (1994) szerint a számítógépes játékok elképesztően segíthetik az óvodáskorú és kisiskolás gyerekek potenciális fejlődését, beleértve a finom motorikus mozgást, fej-

lett matematikai gondolkodást, fokozott kreativitást. Továbbá a számítógépek javítják a gyerekek önértékelését, a nyelvi kommunikáció és a kooperáció magasabb szintre kerül. A gyerekek gyakrabban megosztják a vezető szerepet, és pozitív hozzáállásuk lesz a tanuláshoz. Még a gyermekkori számítógép-használatot feleslegesnek tekintő szakírók is elismerik a számítógép e téren mutatkozó fejlődését, és felhívják a figyelmet a folyamatos fejlesztések fontosságára (*Haugland, 1992*).

A Brunsvik-programról megkérdezett szülők többsége a számítógépet a kognitív készségek terén egyértelműen hasznosnak tekintette, míg fizikális és szociális szempontból ellenben kockázati tényezőnek tartotta. Összességében a szülők 92 százaléka tartja helyesnek, hogy gyermeke számítógépet használ az óvodában, mindössze 5,5 százaléka ellenezte ezt (*Török, 2006*). A Medián felmérésére hivatkozva a teljes lakosság arányában 53 százalékos a Brunsvik program támogatottsága, leginkább a program által célzott településeken élők támogatják a programot, a falvakban élők 63 százaléka ért egyet a program céljaival, míg a fővárosiak 42 százaléka helyesli azt (*Prazsák, 2004*). Itt is látszik, hogy a program alapvető célját elérte, azaz közelebb hozta a jelenkort a lemaradt településeknek. Az óvodapedagógusok 92 százaléka találta hasznosíthatónak a programot és a gépeket, a legtöbbjüknek pusztán ergonómiai kifogásaik akadtak. Bár az óvónők 85 százaléka hallott a programot kísérő, igencsak erős ellenkampányról, mégis mindössze 15 óvónő ad igazat a kampánynak, és 97 százalék ajánlaná azt más óvodáknak is (*Prazsák, 2004*).

Mindent összegezve kimondhatjuk, hogy a hevesen támadott program sikeres volt, elérte fő célját, és megérdemli, hogy Brunsvik Teréz nevét viselje. Ugyanekkor rávilágított arra, hogy mennyire fontos a számítógépes készségfejlesztés óvodapedagógusi képzésbe integrálása, hogy napra kész információkkal és kompetenciákkal felvértezve nevelhessék ki a jövő gyermekeit. Mivel a Központi Statisztikai Hivatal 2007-es, a háztartások infokommunikációs (IKT) eszközökkel való ellátottságára vonatkozó felmérése alapján a háztartásoknak alig 54 százaléka rendelkezik valamilyen számítógéppel és 38,4 százaléka internetkapcsolattal, az elektronikus leszakadás elkerülése végett mindenképpen az óvodára és az iskolára hárul az a feladat, hogy megismertesse a gyerekeket a számítógép-használattal. A pedagógusok felelőssége nagy, hiszen nekik kell a helyes számítógép-használatra megtanítani az óvodásokat és a kisdíjakokat, hiszen a számítógép nevelési célú alkalmazásán keresztül befolyásolhatják az otthoni géphasználati szokásokat.

A felmérés

Az előzőekben próbáltuk minél több példán keresztül szemléltetni, mennyire fontos a számítógépek és a számítástechnika szerepe az óvodai képesség- és készségfejlesztés modern módszerei terén. A szakemberek többsége egyre inkább belátja a téma fontosságát, és elismeri a terület jelentőségét, ám mielőtt elkezdenénk foglalkozni a számítógép általános eszközzé avasztásával, számolnunk kell a változásokban leginkább érintettebb réteg, a szülők véleményével.

Kutatásunkban öt óvodában valamivel több mint 300 egységes kérdőívet juttattunk el a szülőkhöz. Ebből 164 értékelhető kérdőív érkezett vissza. Minden óvodában, kiscsoporttól nagycsoportig, vegyesen kérdeztük meg a szülőket:

- 53 szülőt a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola Gyakorló Óvodájából,
- 37 szülőt a nyíregyházi Arany Körte Óvodából,
- 24 szülőt a nyíregyházi Margaréta Óvodából,
- 26 szülőt a debreceni Empátia alapítványi óvodából és
- 24 szülőt a Nefelejcs Óvodából (Nyíregyháza-Oros).

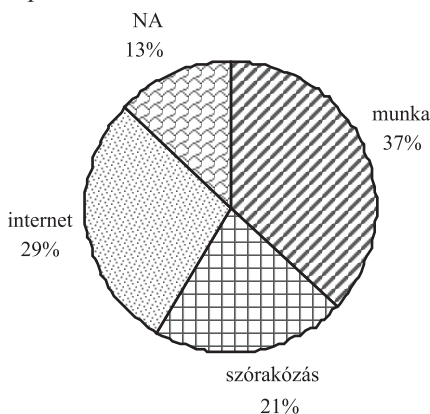
A kérdőív három egységből állt. Az első részben kíváncsiak voltunk a családok számítógépes kultúrájára, valamint az óvodáskori számítógép-használat általános megítélésére. A számítógépes kultúra alatt azt értjük, milyen rendszerességgel és mire használják a számítógépet, kipróbálják-e a számítógépes játékokat, mielőtt megengedik gyermekeiknek, hogy játsszanak vele, figyelik-e, hogyan játszik a gyerek, ismer-e olyan oldalakat a szülő, amelyen gyerekeknek szánt tartalom található. A második részben a kérdőív első sorban a szülők attitűdjét mérte a számítógépekkel kapcsolatban, minden ilyen típusú kérdésre 1–7-ig terjedő Likert-skálán kellett a szülőknek választ adniuk, ahol 1 jelentette a teljes egyet nem értést, míg a 7 a teljes egyetértést. A kérdőív utolsó részében kiegészítő információkat gyűjtöttünk a szülők végzettségéről, a család számítógépes ellátottságáról, valamint arról, hogy milyen óvodai különfoglalkozásért lennének hajlandók fizetni. Ezzel azt mértük, hogy az iskolai végzettség, a számítógépes ellátottság befolyással van-e a szülők attitűdjére. (A kérdőív megtalálható a mellékletben.)

A kérdőívek feldolgozása közben megállapítottuk, hogy nincs szignifikáns eltérés a válaszok között, ezért a továbbiakban együtt kezeltük a különböző óvodákból kapott adatokat. Az adatok feldolgozásához az Excel-táblázatkezelőt és az SPSS for Windows 12.0 statisztikai programcsomagot használtuk.

A szülők számítógépes kultúrája

Első kérdésünkben a szülők számítógép-használati szokásairól érdeklődtünk. Megkérdeztük, hogy szoktak-e számítógépet használni, igen válasz esetén pedig rákérdeztünk arra is, hogy mire használják. A megkérdezettek 89,2 százaléka használja a számítógépet. Ez a magas arány azt mutatja, hogy az információs társadalom gyors fejlődése valójában elkerülhetetlenné teszi a számítógép-használatot. A számítógép napjainkban nemcsak munkaeszközként funkcionál, hanem a kapcsolattartásban és a szórakozásban is fontos szerepet tölt be.

A kiegészítő kérdéseinkre adott válaszokat három nagy csoportba osztottuk: munka, internet és szórakozás. A munkacsoportba soroltuk az olyan válaszokat, mint a szövegszerkesztés, táblázatkezelés, előadás-készítés, programozás stb., az internet csoportjába kerültek az újságolvasás, a levelezés és az iwiw; míg a szórakozás kategóriába a játékokkal, zenével és filmmel kapcsolatos válaszokat soroltuk.



1. ábra. Mire használják a szülők a számítógépet?

A következő kérdésünkben az iránt érdeklődtünk, hogy ismernek-e olyan internetes oldalakat, amelyeken képességfejlesztő játékok, gyerekeknek szánt tartalom található. Kutatásunk során itt ért az első komolyabb meglepetés: bár a szülők 89,2 százaléka napi

rendszerességgel használ számítógépet, meglepően kevesen, mintegy 54,27 százaléku (a számítógépet használók 60,84 százaléka) vallja magáról, hogy ismer olyan internetes oldalakat, amelyeken képességfejlesztő játékok, gyerekeknek szánt tartalom található. Kontrollkérdésünkre, miszerint ismeri-e az egyszervolt.hu internetes oldalt (mely a leglátogatottabb gyerekeknek készült oldal), a szülők 46,36 százaléka válaszolt igennel (ami a képességfejlesztő játékokat ismerő szülők 76,2 százaléka). Ezek az adatok már csak azért is meglepőek, mert míg a szülők csupán 37 százaléka használja a számítógépet munkára, addig internetre és szórakozásra a szülők 50 százaléka szakít időt minden nap. A gond gyökere talán ott lehet, hogy a szülőket nem tájékoztatják megfelelően, sőt kutatásunkból kiindulva egyáltalán nem tájékoztatják sem óvodában, sem pedig gyerekeknek szánt rendezvényeken. A szülők 37 százaléka ismerőstől, 40 százaléka médiából hallott az egyszervolt.hu oldalról, míg az óvodát vagy gyermekrendezvényt a 164 szülőből egyetlen szülő sem említette.

Véleményünk szerint az óvodapedagógusok feladata is volna, hogy megfelelően tájékoztassák a szülőket arról, hogy hol, milyen játékokkal érdemes játszania csemetéiknek, valamint arról is, hogy hogyan.

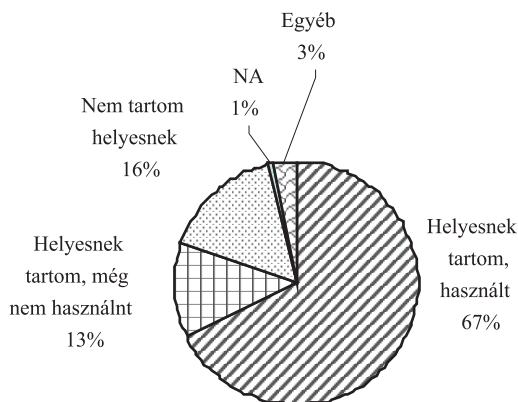
A kérdőív első három kérdése („Szokott-e Ön számítógépet használni?” „Ismer-e olyan oldalt amelyen képességfejlesztő játékok, gyerekeknek szánt tartalom található?” „Ismeri-e az egyszervolt.hu oldalt?”) esetén arra is kíváncsiak voltunk, hogy a kérdésekre adott válaszok mennyire függenek egymástól. Ennek megállapítására az SPSS-program segítségével, az első és második, illetve a második és a harmadik kérdés esetén χ^2 próbát végeztünk, és kiszámoltuk a Pearson-féle korrelációs együtthatót. Nullhipotézisünk az volt, hogy ezek a válaszok függetlenek egymástól. A χ^2 próba eredménye alapján viszont mindkét esetben el kellett vetnünk a nullhipotézist, a Pearson-féle korrelációs együtthatóval pedig megállapítottuk a függőség erősségét. A számítógéphasználat és a készségfejlesztő anyagok ismerete között csak gyenge ($r=+0,386$), míg a készségfejlesztő anyagok és az Egyszervolt.hu honlap ismerete között közepes erősségű függőséget ($r=+0,570$) állapíthattunk meg. Ez az eredmény alátámasztja az előbbi megállapításainkat, miszerint a számítógépet használó szülők jártasabbak a gyerekek által használható számítógépes játékokban, noha a tájékozottságuk nekik is hiányos.

Az óvodáskori számítógéphasználat megítélése

A második kérdéskörben arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan viszonyulnak a szülők óvodáskorú gyermekeik számítógép-használatához. Abban az esetben, amikor a szülők helyesnek tartották a számítógép-használatot, arra is rákérdeztünk, hogy ők kipróbálják-e a gyerekeknek szánt játékokat, illetve együtt játszanak-e a gyerekekkel. A kérdések a következők voltak:

A 2. ábra alapján megállapíthatjuk, hogy a szülők 80 százaléka helyesnek tartja, hogy egy óvodáskorú gyerek számítógépet használjon. Ebből 13 százaléknál az a szülő, aki megengedné ugyan a számítógép-használatot a gyerekének, de valószínűleg otthon nincs erre lehetősége. Ebben az esetben viszont már megjelenik az elektronikus leszakadás problémája.

A felmérésből az is kiderül, hogy a szülők kétharmadának gyereke játszik számítógépes játékokkal. Ezzel természetesen önmagában nézve semmi probléma nincs, hiszen a gyermeki lét őseleme a játék. Minden játéknak van azonban árnyoldala is. A szülők válaszai szerint a gyerekek 35 százaléka játszik szórakoztató játékokkal, amelyek a világról néha-néha torz képet reprezentálnak a gyerekek számára, esetleg olyan agresszív elemeket tartalmaznak, amelyek nem kisgyerekeknek valók. Ilyenkor elsősorban a szülő feladata volna, hogy kipróbálja az új játékokat gyermeke előtt, hogy megbizonyosodjon arról, hogy a játék minden eleme megfelel-e gyermeke számára. Ennek ellenére az igen-



2. ábra. Az óvodáskori számítógép-használat megítélése

nel válaszoló szülők alig 58 százaléka nyilatkozott amellett, hogy rendszeresen kipróbálja az új játékokat, és csak 14 százalékuk mondta, hogy néha kipróbálja. A két csoport együttesen is csak az igennel válaszoló szülők alig több mint kétharmadát teszi ki. Valljuk be, ez az arány igencsak alacsony. A szülők feladata természetesen nem merül ki abban, hogy a szórakoztató FPS (lövöldözős játék), valamint MMORPG (szerepjáték) játékokat kipróbálják gyermekük előtt. A szülők szerint a gyerekek 46 százaléka játszik képesség- és készségfejlesztő játékokkal. Feladatuk itt az volna, hogy figyeljék gyermeküket, esetlegesen segítsék őket, ha elakadnának, olvassák fel a feladatokat, magyarázzák el a gyerekeknek az instrukciókat. Az igennel válaszoló szülők alig több mint fele szakít erre időt, ugyanis ennyien állítják, hogy általában leülnek gyermekeik mellé, és figyelik, hogy hogyan játszanak. 41 százalékuk csak néha vagy ritkán szán időt ugyanerre a tevékenységre. Ezeket az adatokat figyelembe véve mondjuk azt, hogy az óvodapedagógusoknak feladatuk lenne a szülők számítógépes kultúrára oktatása, és hogy megtanítsák mind a gyerekeknek, mind a szülőnek a helyes számítógép-használat mikéntjét.

A szülők attitűdvizsgálata

A kérdőív legterjedelmesebb része az attitűdvizsgálat volt. 12 állításon keresztül a szülők 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán fejezhették ki egyetértésüket (7), illetve egyet nem értésüket (1). Az állítások a következők voltak:

A számítógép használatát már kisgyermekkorban érdemes megtanulni.

A képességfejlesztés fontos eszköze a számítógép.

Ma már a számítógépes képességfejlesztő játékok hatékonyabbak a fejlesztésben, mint a hagyományos játékok (mint például Lego, kirakó, baba, kisautó, villanyvasút, stb.).

A képességfejlesztő játékok biztonságos és megbízható eszközei gyerekeink képzésének.

Manapság a kisgyermeknek túl sok időt töltenek a számítógép előtt.

A számítógépes játékokból csak rosszat tanulhatnak a gyerekek.

A számítógépes játékok rombolóan hatnak a gyerek fantáziájára.

A számítógépes játékok elzárják a gyerekeket a külvilágtól.

Minden játéknak van negatív hatása, ez alól a képességfejlesztő játékok sem kivételek.

Azok, akik azt mondják, hogy a képességfejlesztő játékok rosszak, azok nem követik a technika fejlődését.

Egy kisgyermekes háztartás alapvető kelléke a számítógép.

Egy modern óvodai csoportszoba alapvető kelléke a számítógép.

A kérdéseket elemezve megállapíthatjuk, hogy az 1–4. és 10–12. állítások pozitívan viszonyulnak a számítógép-használathoz, míg az 5–9. állítások negatívan. Ahhoz azonban, hogy jobban átláthassuk a válaszadók különböző állításokra vonatkozó attitűdjét, három csoportba csoportosítottuk a válaszokat. Az 1–3. válaszok képezték az egyik csoportot, a 4–5. válaszok a második csoportot, míg a 6–7. válaszok a harmadik csoportot. Az 1. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy az első két állítás, azaz a kisgyermekkori számítógép-használat és a számítógép mint képességfejlesztő eszköz esetén a szülők attitűdje inkább semleges. A harmadik állításban a hagyományos játékokat hasonlítjuk össze a számítógépes készségfejlesztő játékokkal. Itt észrevehető, hogy a megkérdezettek közel háromnegyede úgy gondolja, hogy a hagyományos játékok hasznosabbak. A negyedik kérdés a számítógépes játékok biztonságára vonatkozik. Itt észrevehető, hogy a szülők attitűdje közel egyenlő arányban pozitív, illetve semleges. Viszont a szülők több mint a fele teljes mértékben egyetért azzal, hogy a gyerekek manapság túl sok időt töltenek a gép előtt (5. kérdés).

1. táblázat. A szülők attitűdje a kisgyermekkori számítógép-használattal kapcsolatban

| | 1.kérd. | 2.kérd. | 3.kérd. | 4.kérd. | 5.kérd. | 6.kérd. |
|-----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1–3 | 22% | 30% | 74% | 19% | 16% | 67% |
| 4–5 | 42% | 43% | 23% | 40% | 32% | 29% |
| 6–7 | 36% | 27% | 4% | 41% | 52% | 4% |

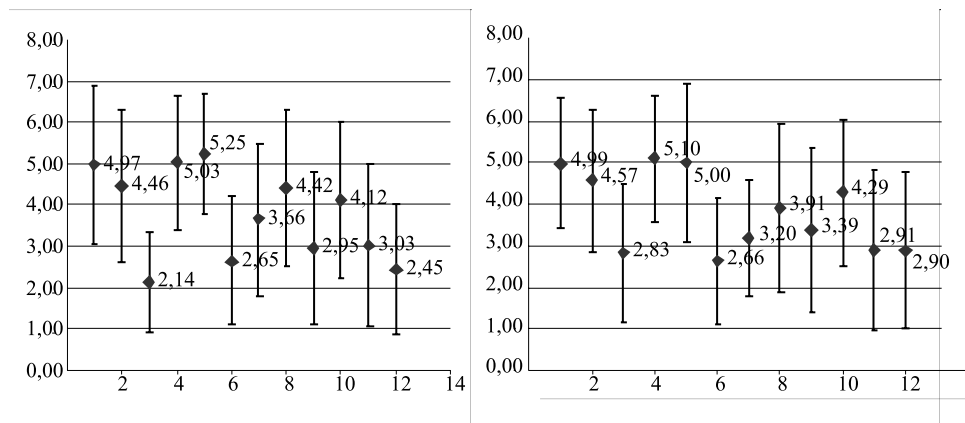
| | 7.kérd. | 8.kérd. | 9.kérd. | 10.kérd. | 11.kérd. | 12.kérd. |
|-----|---------|---------|---------|----------|----------|----------|
| 1–3 | 48% | 35% | 57% | 35% | 67% | 66% |
| 4–5 | 42% | 36% | 29% | 42% | 22% | 27% |
| 6–7 | 10% | 29% | 14% | 23% | 11% | 7% |

Amint azt a második fejezetben megmutattuk, léteznek olyan számítógépes játékok, amelyek hasznosak lehetnek a gyerekek képesség- és készségfejlesztésében. A szülők több mint kétharmada is úgy gondolja, hogy a számítógéptől nem csak rosszat lehet tanulni (6. kérdés). A megkérdezettek majdnem fele nem ért egyet azzal, hogy a számítógépes játékok rombolóan hatnának a fantázia fejlődésére, 42 százalékuk hozzáállása pedig semleges. A nyolcadik kérdés nagyon megosztotta a szülőket, alig több mint egyharmaduk nem ért egyet azzal, hogy a számítógép elzárja a gyereket a külvilágtól, míg 29 százalékuk pedig úgy gondolja, hogy ez igenis bekövetkezik. Ez a kérdés is rámutat arra, hogy milyen nagy is a szülők felelőssége, hiszen nekik kell kontrollálni gyerekeik géphasználatát, és rávezetni őket arra, hogy a valódi emberi kapcsolatok milyen értékek: természetesen jó dolog játszani egy számítógépes játékon, de legalább ugyanolyan jó egy vagy több társunkkal közösen focizni, bújócskázni, babázni. A kilencedik kérdés esetében a szülők több mint fele viszont úgy gondolja, hogy a képességfejlesztő játékoknak is lehetnek negatív hatásai. A „Nem követi a technika fejlődését az, aki szerint a képességfejlesztő játékok rosszak” állítás is eléggé megosztotta a válaszokat. Legtöbben inkább a semleges álláspontot választották, ezzel is alátámasztván azt a bizonytalanságot, amely ezt a kérdést övezi. A 11. és 12. kérdésből egyértelműen látszik, annak ellenére, hogy a szülők 41 százaléka azt tartja, a számítógépes képességfejlesztő játékok megbízható eszközei a gyerekek képzésének, abban már nem értenek egyet, hogy ez nem nélkülözhetetlen otthon, illetve az óvodában. A megkérdezettek több mint kétharmada úgy látja, hogy a gyerek fejlődésének ez nem nélkülözhetetlen pontja.

A következő lépésben a válaszok függőségének vizsgálatára megpróbáltunk χ^2 próbát végezni. Ahhoz, hogy elvégezhető legyen a χ^2 próba, tovább kellett szűkítenünk a válaszok csoportosítását. Két csoportot alkottunk: inkább nem ért egyet az állítással (az 1–4. választ választotta), illetve inkább egyetért az állítással (5–7. válasz). Nullhipotézisünk

ebben az esetben is az volt, hogy a válaszok függetlenek egymástól. Abban az esetben, amikor elvégezhető volt a χ^2 próba, rendszerint függetlenséget vagy elhanyagolható erősségű függést állapíthattunk meg. Kivételt ez alól az első és második, illetve a hetedik és a nyolcadik kérdés képezett. Ebben a két esetben közepes erősségű függés volt kimutatható ($r=+0,549$, illetve $r=+0,515$). Ha megnézzük az 1–2. állításokat, mindkettő pozitívan viszonyul a számítógépekhez. Aki szerint a készségfejlesztésre használható a számítógép, az már a kisgyerekeknek is a kezébe adná azt. Ha pedig valaki szerint a számítógép az ördög műve, akkor az védi a gyerekeket tőle, s a régi, jól bevált eszközöket használja készségfejlesztésre. A 7–8. állítások negatívan viszonyulnak a számítógépekhez: a magába zárkózó, fantáziaszegény gyerek, majd felnőtt képét vetítik elénk. Ez egy jól ismert sztereotípiára, hisz mit lát a szülő? Csak a gép előtt játszó, a külvilággal nem törődő gyereket. Ahhoz aktív számítógéphasználónak kell lenni, hogy tudja, hogy a gyereke esetleg emberek tucatjaival cseveg, vagy játszik különféle fantáziavilágokban.

A kérdőív harmadik felében személyes kérdéseket is feltettünk. Pontosabban megkérdeztük, hogy van-e otthon számítógépük illetve hogy mi az iskolai végzettségük. E kérdések alapján részletesebben vizsgáltuk a szülők attitűdjét. A teljes mintát két változó mentén csoportokra bontottuk. Az első változó alapján három csoportot különböztettünk meg: akiknek van számítógépük (a válaszadók 85,98 százaléka), akiknek nincs számítógépük, de tervezik a vásárlást (a válaszadók 9,76 százaléka), valamint akiknek nincs és nem is tervezik, hogy vesznek (a válaszadók 4,27 százaléka). A másik változó az iskolai végzettségre vonatkozott, ez négy csoportot jelentett: főiskolai/egyetemi végzettség: 39,63 százalék, középiskolai végzettség: 42,98 százalék; szakmunkásképző: 15,24 százalék; nyolc általános: 2,44 százalék. Ezen csoportok attitűdjét aszerint vizsgáltuk, hogy adott kérdésre mekkora átlagpontszámot adtak. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy a számítógép használatát már kisgyermekkorban érdemes-e megtanulni. A szülők többsége (26,83 százalék) teljes mértékben egyetértett ezzel. A bontott csoportok közül gyakorlatilag megegyező pontszámokat kaptunk: a számítógéppel rendelkezők 4,98 százalék, a nem rendelkezők 4,69 százalék, az érettségivel rendelkezők 4,99 százalék, a főiskolával rendelkezők 4,97 százalék, a szakmunkásképző végzettséggel rendelkezők 4,24 százalék átlagpontot produkáltak. Kiugró érték kizárólag a „nincs számítógépünk és nem is igényeljük” csoporttól volt, 1,5 szórással mellett 3,43-os átlagpontot választottak (3. ábra).



3. ábra. Az egyetemi végzettséggel, illetve az érettségivel rendelkezők válaszai a 12 attitűdkérdésre

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a szülők pozitív attitűddel reagáltak arra az állításra, hogy „a képességfejlesztés fontos eszköze a számítógép”. Teljes mértékben egyetértettek azzal, hogy a képességfejlesztő játékok biztonságos és megbízható eszközei

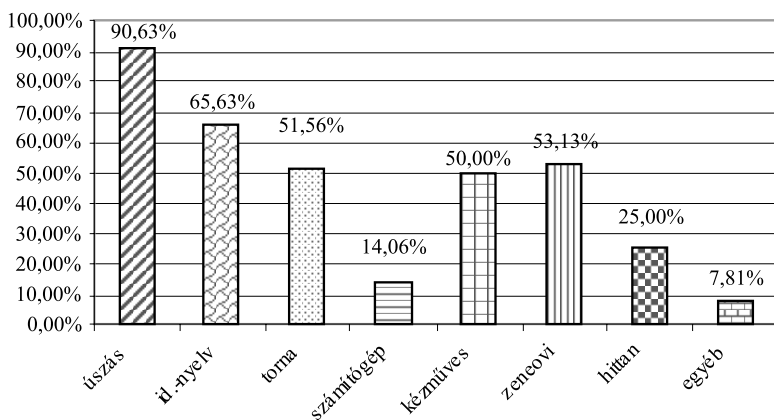
gyerekeink képzésének, és elutasították, hogy a számítógépes játékokból csak rosszat tanulhatnak a gyerekek, valamint azt, hogy minden játéknak van negatív hatása, az alól a képességfejlesztő játékok sem kivételek. A szülők nagy része egyetértett azzal az állítással, hogy akik azt mondják, hogy a képességfejlesztő játékok rosszak, nem követik a technika fejlődését.

Ezzel szemben a szülők meggyőző többsége nem gondolja úgy, hogy a számítógépes képességfejlesztő játékok hatékonyabbak, mint a hagyományos játékok, és egyetértenek azzal, hogy a gyerekek túl sok időt töltenek számítógép előtt, valamint hogy a számítógépes játékok elzárják a gyereket a külvilágtól. A szülők szignifikánsan elutasítják, hogy egy kisgyermekes háztartás, illetve egy modern óvodai csoportszoba alapvető kelléke a számítógép. Mint már említettem, két változó szerint megvizsgáltuk a csoportokat. Szignifikáns különbségek a számítógép rendelkezésre állása alapján elválasztott csoportok között mutatkozik. A számítógéppel rendelkezők szignifikánsan pozitívabb attitűdöket mutatnak, mint a számítógéppel nem rendelkezők. Az iskolai végzettség mentén szétválasztott csoportok nem mutatnak szignifikáns különbséget, csupán annyit jegyezhetünk meg, hogy az érettségivel rendelkező csoport némileg pozitívabb attitűdökkel viseltetik az óvodai számítógép-használat kérdéskörén belül.

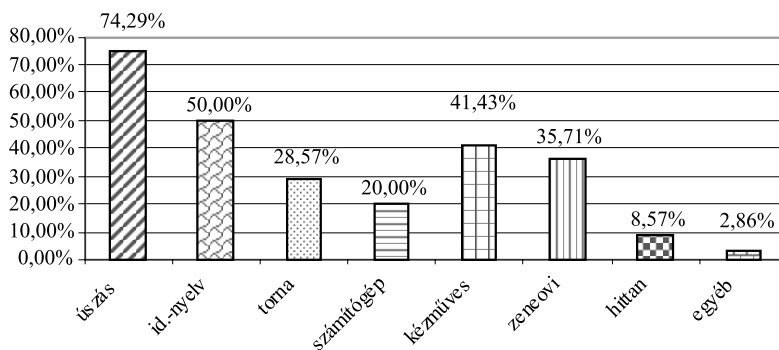
Óvodai különfoglalkozás és a számítógép

Kérdéskörünk utolsó csoportjában arra is kíváncsiak voltunk, hogy hány szülő választana gyermekének az óvodában számítógépes különfoglalkozást, ha fizetni kellene érte. Ezzel a valódi igényeket próbáltuk felmérni, mert ingyen akárhány különfoglalkozást elfogadnak a szülők. Ha viszont fizetni kell, már alaposan megnézik, hogy mire is költenek. A válaszok alapján a legkedveltebb az úszás, melyet az idegennyelv-oktatás és a kézműves foglalkozás követ. A számítógépes különfoglalkozás lemaradt a dobogós helyekről. Nézzük meg ennek az okait! A mintát megint a korábban jelzett csoportokra bontottuk. Az otthon számítógéppel rendelkezők esetében a számítógépes különfoglalkozás az utolsó előtti helyen végzett, alig 18,44 százalékkal, amivel éppen csak megelőzte a hittant (4. ábra). A számítógépet vásárolni szándékozókat kategóriában ez a foglalkozás már 31,25 százalékot kapott, amivel maga mögé sorolta a hittan mellett a tornát is.

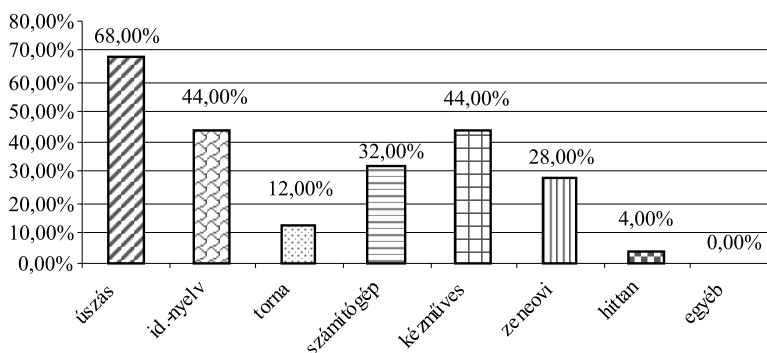
Hasonlóan megcsináltuk a csoportbontást iskolai végzettség alapján. Három csoportot határoztunk meg: egyetemi/főiskolai végzettséggel, érettségivel, illetve szakmunkásképzővel rendelkezők. Ebben az esetben a számítógépes különfoglalkozás iránti igény igen érdekesen alakult.



4. ábra. Főiskolai/egyetemi végzettséggel rendelkezők óvodai különfoglalkozás választása



5. ábra. Érettségivel rendelkezők óvodai különfoglalkozás választása



6. ábra. Szakmunkásképző végzettséggel rendelkezők óvodai különfoglalkozás választása

A 12. ábrát elemezve megállapíthatjuk, hogy minél alacsonyabb valakinek az iskolai végzettsége, annál inkább igényt tart a számítógépes különfoglalkozásra. Egy felsőfokú végzettségű szülő mindennapi életében, a munkájának köszönhetően óhatatlanul jelen van a számítógép. Mivel a gyerek a szülei példáját utánozza, feltételezzük, hogy ezek a gyerekek, szüleik segítségével, leültek már a számítógép elé. Ennek következtében a szülők fölöslegesnek tartják, hogy olyan foglalkozásért fizessenek, amit a gyerek otthon is megkaphat. Alacsonyabb iskolai végzettség esetén a számítógép nem biztos, hogy munkaeszköz, ezért lehet, hogy ritkábban használnak otthon gépet. Az információs társadalom fejlődését követve viszont fontosnak tartják, hogy gyerekeik minél hamarabb elsajátítsák a készségintű számítógép-használatot. Ennek ellenére meg kell jegyezzük, hogy a szakmunkásképzőt végzett szülőknek is csak egyharmada választotta a számítógépes különfoglalkozást. Tehát összegezve azt állapíthatjuk meg, hogy csak azoknál van valós igény a számítógépes tevékenységekre, ahol a gyerekek nem természetes közeg otthon a számítógép. A digitális leszakadás megakadályozására az érintett szülőknél van hajlandóság, jó lenne, ha ezt ki tudnák használni, s az óvodák is részt vehetnének ebben a folyamatban.

Török Balázs (2003) 4138 szülőt kérdezett meg ezzel a témával kapcsolatban. A mi mintánk lényegesen kisebb, viszont reprezentatívnak tekinthető. 7 év telt el a két felmérés között, ezért érdemes megvizsgálnunk, hogy hogyan változott (az azonos kérdések esetében) a szülők attitűdje ezzel a témával kapcsolatban. Az iskolai végzettség aránya a két mintában hasonló volt. 2001-ben az óvodáskori számítógép-használattal a megkérdezett szülők 55,2 százaléka értett egyet, míg a mi felmérésünkben ez az arány már 80 százalék volt. A kisgyerekes családok mintegy 57,6 százalékának volt számítógépe 2001-ben, ez mára már 89,2

százalékra növekedett. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy az infokommunikációs technikák fejlődésének köszönhetően a szülők számítógép-ellátottsága jobb, attitűdjük a kisgyermekkorai számítógép-használattal kapcsolatban pedig pozitívabb lett.

Összegzésként tehát elmondhatjuk, hogy a szülők többsége támogatja az óvodai számítógép-használatot iskolai végzettségre vagy előzetes számítógépes tapasztalatra való tekintet nélkül. Ez a megállapítás alátámasztja hipotézisünket.

Összefoglalás

Cikkünkben a szülők véleményét vizsgáltuk óvodáskorú gyerekeik számítógép-használatával kapcsolatban. Ennek tanulmányozására 164 kérdőívet dolgoztunk fel. Hipotézisünk az volt, hogy a szülők, iskolai végzettségtől függetlenül, fenntartásokkal ugyan, de elfogadják a számítógép használatát az óvodáskori képesség- és készségfejlesztésben. A kérdőív elsősorban a szülők attitűdjét mérte a számítógépekkel kapcsolatban. Kíváncsiak voltunk még a családok számítógépes kultúrájára, valamint az óvodáskori számítógép-használat általános megítélésére. Az eredmények azt mutatják, hogy az információs társadalom gyors fejlődése valójában elkerülhetetlenné teszi a számítógép-használatot: a szülők 89,2 százaléka használ rendszeresen számítógépet. Azt is megállapítottuk, hogy a számítógépet használó szülők jártasabbak a gyerekek által használható számítógépes játékokban, de a tájékozottságuk nekik is hiányos. A felmérésből az is kiderül, hogy a szülők kétharmadának gyereke játszik számítógépes játékokkal. A szülők attitűdvizsgálata azt mutatta: annak ellenére, hogy a szülők 41 százaléka azt tartja, hogy a számítógépes képességfejlesztő játékok megbízható eszközei a gyerekek képzésének, abban már nem értenek egyet, hogy ez nem nélkülözhetetlen otthon, illetve az óvodában. A megkérdezettek több mint kétharmada úgy látja, hogy a gyerek fejlődésének ez nem nélkülözhetetlen pontja.

Kérdéskörünk utolsó csoportjában arra is kíváncsiak voltunk, hogy hány szülő választana gyerekének az óvodában számítógépes különfoglalkozást, ha fizetni kellene érte. A kérdőívek feldolgozása után arra a következtetésre jutottunk, hogy, csak azoknál a szülőknél van valós igény a számítógépes tevékenységekre, ahol a gyerekeknek nem természetes közeg otthon a számítógép. Kutatásunkból az is kiderült, hogy a szülőket nem tájékoztatják sem óvodában, sem pedig gyerekeknek szánt rendezvényeken a számítógép által nyújtott lehetőségekről. Végeredményben megállapítottuk, hogy a szülők többsége fenntartásokkal ugyan, de támogatja az óvodai számítógép-használatot, iskolai végzettségre vagy előzetes számítógépes tapasztalatra való tekintet nélkül.

A számítógépes készség- és képességfejlesztő játékoknál a mozgás, a hang, a látvány együttesen hatékony rögzítést tesz lehetővé. Az önálló munkát támogatja, így a gyermek figyelemkoncentrációja folyamatosan magas. A visszajelzések a gyermek támaszigényét kielégítik, a felnőttnek való megfelelés szorongató kényszere nélkül. Lehetővé teszi a kényelmes, elmélyült munkát a gyermek saját tempójában. A beépített segítő lehetőségek biztonságot nyújtanak. Maga a számítógép-használat is olyan motivációs erő, amelyről kár lenne lemondani.

Irodalom

Aszalós L. (2009): *Online and offline logic tests*. The Ninth International Conference on Technology in Mathematics Teaching, Metz, 2009.
 Benedek Zs. (2006): *Számítógép kontra mozgás. Óvodai Kukucska*, 2. 2. <http://www.siklodolorinc.uv.ro/ovk4.html>
 Bernstein, B. (1964): *Family role systems*. Communication and Socialization, Chicago.

Bodor P. (2004): *A Brunsvik Teréz óvodai számítógépes program monitoring kutatása*. Kutatási beszámoló. http://www.ihm.gov.hu/data/33506/brunsvik_monitor.pdf
 Bourdieu, P. (1997): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest.

Haugland, S. W (2000): *Computers and Young Children?* ERIC Digest. <http://ericecece.org/pubs/digests/2000/haugland00.html>

Knizner A. (2000): *Az óvodai informatikai nevelés elmélete és gyakorlati lehetőségei.* <http://www.oki.hu/oldal.php?kod=gyermek-Knizner-ovodai&tipus=cikk>

Nastasi, B. K. – Clements, D. H. (1994): Effectance motivation, perceived scholastic competence, and higherorder thinking in two cooperative computer environments. *Journal of Educational Computing Research*, 3. 249–275.

Prazsák Gergő (2004): *A Brunszvik Teréz óvodai számítógépes program fogadtatása.* http://www.nhit.hu/data/45694/brunszvik_fogadtatas.pdf

Török B. (2003): *Számítógép-használat óvodáskorban. Az országos szülővizsgálat eredményei alapján.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iii-Torok>

Török Balázs (2006): *Számítógépek az óvodában.* www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/350

Turcsányiné Szabó Márta (2004): Számítógépet az ovisoknak. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-01-vt-Turcsanyine-Szamitogepet>

Melléklet

Kérdőív

(Kedves Szülők! A kérdőív kitöltésével elősegítik egy Tudományos Diákköri dolgozat elkészítését. A kérdőív kitöltése névtelen. Segítségüket előre is köszönöm.)

1. Szokott Ön számítógépet használni?

☒ Igen

☐ Nem

Ha Igen, mire használja? *Internet, játékok, levelezés, iratok*

2. Ismer-e olyan internetes oldalakat, amelyen képességfejlesztő játékok, gyerekeknek szánt tartalom található?

☒ Igen

☐ Nem

Ha Igen, melyek ezek az oldalak? *Mini-max, Egyszerűlt*

3. Ismer-e az Egyszervolt.hu internetes oldalt?

☒ Igen

☐ Nem

Ha Igen, hol hallott róla? *Hozzudék, és a munkahelyén*

4. Az óvodáskori számítógép-használat megítélése: (A négy válasz (A, B, C, D) közül kérem csak egyet jelölni meg.)

A. Helyesnek tartom, a gyermekem már használt is számítógépet. (Ebben az esetben kérem válaszoljon még az alábbi három kérdésre.)

a. Milyen játékokkal játszik gyermeke? *Egyszerűlt*

b. Ha gyermeke számítógéppel játszik, leül mellé és vele játszik vagy figyeli, hogy hogyan játszik?

☒ Igen

☐ Nem

☐ Néha, ha ráérek

c. Mielőtt gyermeke új játékkal játszik, kipróbálja a játékot

☒ Igen

☐ Nem

☐ Néha, ha ráérek

B. Helyesnek tartom, bár a gyermekemnek még nem volt alkalma számítógépet használni.

C. Nem tartom helyesnek, hogy gyermekem óvodáskorában számítógépet használjon.

Kérem, indokolja választát:

D. Egyéb vélemény:

5. Kérem 1-től 7-ig értékelje az alábbi állításokat!

- A számítógép használatát már kisgyermekkorban érdemes megtanulni.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- A képességfejlesztés fontos eszköze a számítógép.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- Ma már a számítógépes képességfejlesztő játékok hatékonyabbak a fejlesztésben mint a hagyományos játékok(mint pl. Lego, kirakó, baba, kisautó, villanyvasút, stb.).

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- A képességfejlesztő játékok biztonságos és megbízható eszközei gyerekeink képzésének.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- Manapság a kisgyermek túl sok időt tölt a számítógép előtt.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- A számítógépes játékokból csak rosszat tanulhatnak a gyerekek.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- A számítógépes játékok rombolóan hatnak a gyerek fantáziájára.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- A számítógépes játékok elzárják a gyerekeket a külvilágtól.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- Minden játéknak van negatív hatása, az alól a képességfejlesztő játékok sem kivételek.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- Azok akik azt mondják, hogy a képességfejlesztő játékok rosszak, azok nem követik a technika fejlődését.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- Egy kisgyermekes háztartás alapvető kelléke a számítógép.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

- Egy modern óvodai csoportszoba alapvető kelléke a számítógép.

(egyáltalán nem értek egyet) 1 2 3 4 5 6 7 (teljes mértékben egyetértek)

6. A család számítógépes ellátottsága:

- ☐ Nincs számítógépünk, nem is igényeljük.
☐ Nincs számítógépünk, de a közeljövőben veszünk.
☒ Van számítógép a háztartásunkban.

7. Kérem jelölje be azon óvodai különfoglalkozásokat amelyért akár különdíjat is hajlandó lenne fizetni!

- ☒ Úszásoktatás
☒ Idegennyelv-tanulás
☒ Különtorna
☒ Ismerkedés a számítógéppel
☐ Kézműves foglalkozás
☐ Zeneovi
☐ Hittan
☐ Egyéb:.....

8. Iskolai végzettsége:

- ☒ főiskola, egyetem
☐ középiskola (érettségi)
☐ szakmunkásképző
☐ 8 osztály

A pedagóguspálya pályapedagógiai követelményei összhangjának problematikája a pedagógiai kreatológia vonatkozásában

A pedagóguspálya pályapedagógiai követelményei az idők folyamán a közoktatás reformjának és a tudástársadalom kihívásainak megfelelően állandóan változnak, módosulnak, kiegészülnek s remélhetőleg tökéletesítődnék. Ezen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja, a pályapedagógiai követelmények elméleti háttérének megalkotásában, azok létrejöttének közreműködésében részt vevő fő területek, mint például a pedagógiai kreatológia, a tudománypedagógia, a pedagógiai professziógram, továbbá a pedeutológiai kutatások milyen befolyást gyakorolhattak a pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeinek kialakítását folyamataira, s a pedagógiai kreatológia milyen viszonyban áll a fentebb említett területekkel.

A tanulmány a főbb érintkezési pontokra koncentrálni mutatja meg az összhang meglétét és esetleges hiányát, a területek kapcsolódásainak vélt ellentmondásait, egyesével a pedagógiai kreatológiához viszonyítva.

A pedagógiai kreatológia és a pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeinek kapcsolata

A pedagógia – Zsolnai József (1996a) szavaival élve – mint társadalmi alrendszer szerepet vállal a társadalom szellemi-tudati reprodukciójában, azaz a pedagógia messze nem csupán a jó tanításra vonatkozó elméletek összessége, hanem ennél jóval mélyebben gyökerező elméleti megalapozásra épülő gyakorlati terület. Ezt állítja Zsolnai József (2005) is, amikor a pedagógiát praxisként értelmezi, s ezt igazolja a pedagógiai kreatológia is – Magyar Beck István (1997) nyomán – a kreatológiai mátrixban, ahol nem csak a bemeneti oldalon jelentkező képességeket és a kimeneti oldalon jelentkező terméket vizsgálja a szerző, hanem hangsúlyt helyez a közte levő folyamatra is, melyet alkotásnak nevez. Az alkotás azonban nem véges folyamat, hanem spirális jellegű mozgás, hiszen az alkotás eredményeképpen megjelenő produktum, a termék visszahat alkotójára, akinek képességeiben esetleges változást idézhet elő, s amely alkotó ezáltal új alkotási folyamatot indít el és új terméket hoz létre. Ezt hívja Magyar Beck (1997, 31. o.) reprodukzív alkotásnak, amely a pedagógiában is elvárható újra meg újra megújuló folyamat (lenne).

Az óvatos szóhasználatot az indokolja, hogy sok esetben sajnos monoton, rutinból történő feladatvégzés zajlik le a tanítási-tanulási folyamatban, hiszen résztvevői az adott közegben ceteris paribust feltételeznek. Bár a ceteris paribus elméleti síkon létezik, de még a gazdaságban sem mindig működik, s itt merül fel a kérdés, hogyan működhetne a monotonitás, a rutinmunka ceteris paribust feltételezve egy olyan környezetben, amelynek szereplői és körülményei mindig változnak. A pedagógiában korántsem beszélhetünk ceteris paribusról, arról pedig még inkább nem, hogy a rutin átsegít korokon, korszak-

kokon, s ami a premodern időszakban jól működött, majd hatásos lesz a modernben, a posztmodernben, esetleg a poszt-posztmodernben is.

Éppen ezért nagyon is helytálló Magyar Beck felvetése a reproductív alkotás iránti igényről, amely egyike a pedagóguspálya pályapedagógiai követelményeinek. Magyar Beck azonban a reproductív szót nem abban az értelemben használja, ahogy sokan a köznyelvben teszik. Nem csak egy adott folyamat minduntalan, változtatás nélküli újbóli produkálásáról van itt szó, hanem az adott produktum előállítás utáni tapasztalatok felhasználásáról s egy változtatott, javított újabb produkciós folyamatról. A reproductivitás itt leginkább az alkotási kedv újbóli megszületésére, feléledésére utal.

Vizsgáljuk meg, milyen módon jelentkezik az alkotás, illetve a reproductív alkotás a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben. A vizsgálódás két módszert alkalmaz, első körben kvantitatív módon, a statisztika segítségével a szavak előfordulási arányát vizsgáljuk. A 'kreativitás' szó két alkalommal fordul elő a 154 oldalas dokumentumban, s itt nem csak az általános tanári mesterképzési szakot vizsgáltuk, hanem egyesével, a konkrét tanári mesterképzési szakokat is. A kreativitás szó egyik ízben a vizuális és környezetkultúra tanár leírásában található meg (*A tanári...*, é. n., 88.), másodízben pedig a tánctanári szak-képzettségénél (*A tanári...*, é. n., 104.), és nem szerepel a tanári mesterszakra vonatkozó általános követelmények között. Az 'alkotási képesség' kifejezést a keresőprogram nem találta a dokumentumban, az 'alkotás' szóra összesen 35 találat jelent meg.

A következő lépésben kvalitatív módon azt vizsgáltam meg, hogy a megjelent 35 találat milyen minőségben és szöveggörnyezetben használja az 'alkotás' szót. Az összetett szóként megjelenített szövegalkotás két ízben fordult elő mint a szövegalkotás fejlesztésére irányuló elvárás. Az irodalom alkotásainak értő elemzését 16 esetben írja elő a dokumentum, a 'fogalomalkotás' szót kizárólag a matematikatanár (*A tanári...*, é. n., 54.) esetében említi, a modellalkotás megemlítésére három esetben kerül sor matematika-, fizika-, valamint az ábrázológeometria- és műszakirajz-tanárok számára előírt követelmények során. Megjelenik továbbá az 'alkotás' szó a vizuális alkotások ismeretének elvárásaként, itt azonban már az alkotás mint önálló elvárás is helyet kap (feltételezem: vizuális alkotások létrehozására irányul). A játékok alkotása a testnevelőtanárral (*A tanári...*, é. n., 90.) szemben támasztott követelmény, a beszédalkotás mint viselkedés fejlesztési igényei a nyelv- és beszédfejlesztő tanárnál jelentkeznek. Az 'alkotás' fogalom megjelenésének vizsgálatában nem véletlenül hagytam ki az általánosságban a tanári mesterképzési szakra vonatkozó megjelenése-

Mindenki talál iskolai élményei között olyan szituációt, amelyben egy kreatívnak is nevezhető feladatot sablonosan, előzetesen rögzített módon megoldó tanuló jeles eredményt kapott jutalmul, az alternatív lehetőségeket felvonultató, a problémát kreatív módon megoldó tanulótárs viszont elmarasztalást, a „nem tanulással” való megbélyegzést, csupán azért, mert a járt utat elhagyva kreatív módon adott választ egy felmerülő problémára. Itt tehetjük fel magunknak azt a kérdést, mely visszaviszi ezt a gondolatkört a tanári mesterképzés képzési és kimeneti követelményeihez: Vajon miért nem értékelték pozitívan a tanuló kreatív megoldását, mely ugyanarra az eredményre is vezethetett, csak más úton, tehát magába foglalva a szubjektív alkotás örömét, s által létrejött új terméket.

ket, hanem azért, mert ilyet nem találtam. Értelmezhetjük tehát ezt úgy is, hogy a Magyar Beck által szorgalmazott és egyértelműen megfogalmazott, majd Zsolnai által is a pedagógiai tudásterület és kutatási terület rangjára emelt kreatológia tárgya, az alkotás nem szerepel az általános érvénnyel, minden pedagógus számára előírt követelmények között, legalábbis explicit módon nem kerül kimondásra, leírásra.

A tanári mesterképzési szak általános képzési és kimeneti követelményeit jobban szemügyre véve némi megnyugvást kaphatunk abból a szempontból, hogy az alkotás nem maradt ki teljes mértékben a követelményekből, csupán más formában került megfogalmazásra, esetenként más fogalmak mögé „elbújtatva” jelent meg. *A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó kompetenciák* fejezetben (*A tanári...*, é. n., 7.) ugyanis az egész életen át tartó tanulás kapcsán megjelenik a vállalkozói kompetenciák, illetve azok folyamatos fejlesztése iránti elvárás. A szakmai képességek tárgyalásánál kiderül, hogy a pedagógusnak tudnia kell új eszközöket tervezni, amihez szintén szüksége van a kreativitásra, s a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmak szerkesztése alkotási folyamat. A szakmai szerepvállalás és elkötelezettség kapcsán az alkotás párosul az innovációs képességgel, s megjelenik az új tanítási módszerek és eljárások kidolgozása iránti követelményben. A mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretköröket tárgyaló részben (*A tanári...*, é. n., 11.) a szövegezés a címből adódóan is ismeretekről szól, nélkülözi a gyakorlat, gyakorlati ismeret vagy jártasság kifejezéseket, ez utóbbiak csupán a szakmai gyakorlat (*A tanári...*, é. n., 14.) leírásánál jelentkeznek. A két szövegrész aránya viszont már vizuálisan sem egyenlő, s míg a szöveg az ismeretkörök elméleti és gyakorlati arányát 60–40 százalékban határozza meg, addig az elméleti ismeretekre és a gyakorlati kompetenciákra vonatkozó előírások aránya ennél jóval nagyobb eltérést mutat, az elméleti oldalt hangsúlyozva. A hazai oktatási rendszer elméleti túlsúlyának csökkentése és a gyakorlatorientáltság minél nagyobb mértékű kialakítása már régóta égető probléma, ám megvalósítása nehézségekbe ütközik, annál is inkább, mivel az átlagban vett legmagasabb képzési szint (ahol a pedagógusjelöltek kikerülnek a pedagóguspályára) sem tartalmazza még elméleti síkon sem a pedagógiai kreatológia ismeretkörét, s nemhogy gyakorlati követelményről, de még elméleti megalapozásról sem beszélhetünk. Léteznek bizonyára egyes felsőoktatási intézményekben, bizonyos szakokon törekvések a pedagógiai kreatológia tantervi meghonosítására és gyakorlati jelentőségének hangsúlyozására, ám ha ez esetlegesen történik meg csupán, akkor, úgy érzem, még nincs jogunk gyakorlati szemléletváltásról beszélni a pedagógiában.

A tudománypedagógia és a pedagógiai kreatológia kapcsolata

A képzési és kimeneti követelményekre gyakorolt, a pedagógiai kreatológia előírásait hiányoló éles kritika után Zsolnai József írásait és értelmezéseit segítségül hívva azt vizsgálom, hogy a tudománypedagógia és a pedagógiai kreatológia milyen kapcsolatban állnak egymással, s ez milyen hatással lehet a pedagógusképzés pályapedagógiai követelményeire.

Zsolnai (2005) állítása szerint a pedagógiai alapviszony három elemből és ezek viszonyából áll, függetlenül a pedagógiai irányzatok eltérő felfogásaitól. Az egyik a közjó szempontjából értékes, vagy az az érték, amelyet tanulásra, átörökítésre alkalmasnak ítélnék a társadalom széles rétegei; a másik a tanulói szerep, aki az értékesnek tartott entitást elsajátítja; és a harmadik az a személy, aki az értékest mint elsajátítandót képviseli. Ezt az ideális pedagógiai helyzetet, illetve annak hibás megvalósulását, a pedagógiai patológiakumot Zsolnai a tudománypedagógiára is vonatkoztathatónak tartja, ahol az érték, tehát a tanulás tárgya maga a tudomány egésze, azaz a tudomány eredményeként előálló tudásrendszer.

A tudománypedagógia problémáinak alsóbb korosztályokra történő kiterjesztését azonban még mindig heves vita és ellenkezés fogadja – írja Zsolnai –, bár az elavult felfogás, miszerint a tudomány tanulása csak későbbi életkorban lehetséges, enyhülni látszik. Magyar Beck kreatológia kidolgozására tett fáradozásai itt érnek össze Zsolnai kutató pedagógusok „kinevelésére” törekvő fáradozásaival. A tudománypedagógiai gondolkodásmód kialakításához ugyanis nélkülözhetetlen a „tudománycsinálás” filozófiai, szociológiai, rendszerezéstani, politikai és finanszírozási kérdéseinek, valamint a módszereknek az ismerete. Ismeretek alatt azonban itt nem az elméleti háttérrel való ismerkedés értendő, hanem a gyakorlati ismeretek, a tapasztalatszerzés, vagyis a saját kutatások elvégzése, a szubjektív alkotások (Zsolnai, 2005) létrehozása. A pedagóguspályára lépőkkel szembeni elvárás tehát, hogy ők maguk próbálják ki az alkotás örömét, tapasztalják meg nehézségeit, s a Magyar Beck által összeállított kreatológiai mátrixban a személyek szintjén a kreativitás mint egyéni alkotóképeség bontakozzon ki, majd a folyamat, az alkotás eredményeként jöjjön létre az egyéni termék, a szubjektív alkotás. A pedagógusoktól itt azonban nem várjuk el a tudományos alkotást Magyar Beck (1997) értelmezésében, csupán annak néhány mozzanatát kívánjuk meg mint elvárást az alkotóval és az alkotás tárgyával szemben. Az alkotás jöjjön létre szabályozott gondolkodás útján (ám a logikai elvárás nem az alkotási folyamattal szemben jelentkezik, hanem az alkotási produktum átmeneti vagy végső tállalásában), jelentsen új produktumot önmaga és környezete számára, s problémákból kiindulva szolgálja az adott környezet továbbépülését. Itt hívjuk segítségül Zsolnai gondolatát a Magyar Beck-féle kreatológiai törekvések kritikájához. Magyar Beck ugyanis főként az alkotásról, az alkotási produktumról, egyéni és csoportos, illetve szubjektív alkotásról értekezik, de csak óvatosan szól az alkotás lehetőségeiről.

Zsolnai (2005, 44.) azt feszegeti a pedagógiai kreatológiát és a pedagógiai tehetségtant értelmező írásában, hogy mennyire kevés azon munkák száma, amelyek arra fókuszálnak, hogy az „intézményesített kultúra- és értékközvetítés folyamatában miként sikkad el az alkotás lehetősége”. Kifejti továbbá, hogy mennyire fontos lenne az iskolákban a kreatív gondolkodás fejlesztése, s felteszi a kérdést, vajon hány tehetséges gyermeknek nem sikerült kibontakoztatni képességeit csupán azért, mert a kreativitást inkább visszaszorították benne, mintsem támogatták volna. Mindenki talál iskolai élményei között olyan szituációt, amelyben egy kreatívnak is nevezhető feladatot sablonosan, előzetesen rögzített módon megoldó tanuló jeles eredményt kapott jutalmul, az alternatív lehetőségeket felvonultató, a problémát kreatív módon megoldó tanulótárs viszont elmarasztalást, a „nem tanulással” való megbélyegzést, csupán azért, mert a járt utat elhagyva kreatív módon adott választ egy felmerülő problémára. Itt tehetjük fel magunknak azt a kérdést, mely visszaviszi ezt a gondolatkört a tanári mesterképzés képzési és kimeneti követelményeire: Vajon miért nem értékelték pozitívan a tanuló kreatív megoldását, mely ugyanarra az eredményre is vezethetett, csak más úton, tehát magába foglalva a szubjektív alkotás örömét? A válasz egyszerű: mert új volt, innovatív, kreatív, mások által nem ismert, idegen, s mint ilyen, talán bizonytalanságot, félméletet ébreszthetett a minősítő személyben, aki ezért inkább elvetette, negatívnak minősítette a kreatív gondolkodás által létrejött új terméket. Ha azonban a pedagógus maga is kreatív gondolkodást gyakorló, szubjektív alkotási folyamatban részt vevő személy, valamint ezen tevékenységekre a követelményrendszer által ösztönzést is kap, akkor nagyobb esély van rá, hogy a hasonló kreatív, alkotást végző tevékenységeket pozitív módon fogja értékelni, s nem a kreativitás visszaszorvasztása, hanem annak kibontakoztatása lesz feladata és célja, segítve ezzel a tehetségkutatást és -gondozást.

A pedagógiai kreatológia és a pedagógiai professziógram kapcsolata

A pedagógiai professziógram kifejezés Zsolnai Józseftől (2001) származik, akinek értelmezésében a pedagógusfoglalkoztatás pályakövetelményeinek összességét jelenti közoktatástani, foglalkoztatástani és munkahelyszervezéstani elvárások szempontjából. A pedagógus szakma idealizált megközelítéséhez leírt foglalkoztatástani követelményeknél Zsolnai egyértelműen tematizálja az egyéni és csoportos alkotásra való képesség (1) szükségességét, amely a pedagógiai kreatológia fontos elvárása. A pedagógus foglalkozás keretében számba vehető tevékenységeköröknél is megjelenik az alkotás önmegvalósító tevékenységek formájában. Az önmegvalósítás saját terveink, elképzeléseink, gondolataink átültetése akarataink és képességeink segítségével tettekké, gyakorlati megnyilvánulásokká. A maslow-i piramis legmagasabb csúcsának teljesülése értelmezésem szerint a pedagóguspályán is magas foglalkozási szint elérését jelenti. Az a pedagógus ugyanis, aki képes arra, hogy adott iskolai környezetben a pedagóguspálya elvárásainak és az oktatáspolitikai elvárásoknak eleget téve megvalósítsa tapasztalataiból és ismereteiből gyűrt elképzeléseit, melyek a közjót a pedagógikum értelmezésében szolgálják, eléri jelen értelmezésünkben a maslow-i piramis csúcsát.

A csúcspont elérését célozzák meg mindazok a követelmények, melyek a tanári szakok képzését és kimenetét szabályozzák, többek között a saját tevékenységgel kapcsolatos kritikus reflexióra, önértékelésre irányuló elvárások. A pedagógus ugyanis akkor képes a fejlődésre, a tökéletesedésre, ha kritikus szemmel látja önmagát, s ha nyitott mások jobbító szándékú véleményének befogadására, illetve az észlelt hibákon, Zsolnai kifejezésével élve: pedagógiai patológiás viselkedésen való változtatásra. A szakmai önreflexió a reprodukív alkotás Magyar Beck-féle értelmezésének előfeltétele, hiszen csak akkor tudunk megújulni, akkor fejlődik ki képességünk egy új alkotási folyamat lebonyolítására, amennyiben az alkotás produktumát képesek vagyunk külső szemlélőként értelmezni, értékelni és ezáltal objektíven közelítünk feléje, meglátjuk hibáit és igyekszünk kijavítani azt, amely törekvés egy újabb alkotási folyamathoz vezethet. Önreflexió nélkül azonban a „tökéletes mű” elégedettségével megrekedünk az adott alkotási szinten, és nem törekszünk a fejlődésre, holott elméletben jól tudjuk, hogy tökéletes mű, kész és végleges tudás nem létezik.

A pedagógiai professziógram leírásai között nem találjuk azonban explicit módon a problémamegoldó képességre vonatkozó elvárásokat, viszont megtalálhatóak azok a tanári mesterképzés képzési és kimeneti követelményei között. A követelmények a tanári képesítés pedagógiai ismeretköreinél szereplő problémamegoldásnak a tudás alkalmazásában való szerepét hangsúlyozzák (*A tanári...*, é. n., 12.), a többi tíz helyen viszont a problémamegoldás a szakmódszertani vagy szakterületi ismereteknél jelentkezik elvárt követelményként.

Magyar Beck (1982, 102.) munkájában kifejti, hogy „az alkotási folyamat nyitánya itt is, mint mindenütt, a probléma”. A szerző ezt az európai emberiség totális világképének néhány fejlődésvonalán keresztül mutatja be – jelen tanulmány megkísérli a pedagóguspálya esetében értelmezni az alkotási folyamat nyitányaként megjelenő problémát. A pedagógia esetében alkotási folyamatnak nevezhetünk minden olyan szituációt, amelyben a pedagógus az addigától eltérőt, szokatlant, újat alkot, amely azonban illeszkedik a környezetébe és annak hasznára válik. Minden olyan szituáció megoldása ide sorolható tehát, amely új problémaként (problémamegoldó képesség szükségessége), esetleg konfliktusként vagy feladatként jelentkezett, s amelyre adekvát módon választ, megoldást keresünk. Itt azonban meg kell említenünk, hogy mivel „az iskolában tetten érhető pedagógiai szituációk sora szinte végtelen” (Zsolnai, 2001, 170.), nem végezhetjük el mindig pusztán az alkotói tevékenységet, új feladatként értelmezve minden új helyzetet. Tényként elfogadjuk, hogy minden szituáció a maga nemében egyedi és megismételhetetlen, hiszen a szituáció megismét-

lése is már egy másik időpontban zajlik, ahol az emberek az előző állapothoz képest többlettel (ha nem is tudással, de tapasztalattal) rendelkeznek.

Zsolnai azt javasolja, tipizáljuk ezeket a szituációkat, hogy kezelhetővé váljanak. Itt ér össze a gondolat a pedagógusképzés számára támasztott elvárással, melyet Zsolnai (2001, 101.) a következőképpen fogalmaz meg: „A tipizált szituációk ismeretében van lehetőség a magatartásirányítás és a magatartásértékelés problémaköreinek a tematizálására a pedagógusképzés folyamatában.” A pedagóguspálya alkalmassági kérdéseit vizsgálva megjele-
nik a gyakorlati és elméleti tudást produktívan alkalmazni tudó, ám egyidejűleg kreatív, innovatív és megújulásra képes ideális pedagógus képe. Magyar Beck azonban arra hívja fel figyelmünket, hogy a kiválasztott minták utánzása – kiegészítem azzal: legyen az saját vagy másé – többnyire nem sikerül azonnal.

Ez a sikertelenségek fázisa, ahol az alkotó szembesül azzal, hogy adott körülmények között mégsem történt minden teljes mértékben előzetes elképzelésének megfelelően, tehát szükség van a helyzeti rugalmasságra, azaz az előzetes tapasztalalásból származó tudás adott szituációhoz való adaptációjára, hozzáillesztésére. A pedagógustól tehát elvárható, hogy ebben az alkotó tevékenységben kreatív legyen, hiszen többféle folyamatot kell összekapcsolnia, valamint a többféle folyamatot produktív módon is kell kezelnie. Egyrészt fel kell ismernie az adott szituációt annak problematikus mivoltával együtt, bele kell tudnia illeszteni már megtapasztalt szituációk sorába, hogy tipizálni tudja, majd a típus meghatározása után alkalmaznia kell az adaptált módszert, és esetlegesen el kell viselnie a kudarcélményt, majd ebből az élményből kiutat kell találnia az alkotás segítségével, és egy másik megoldást kell „produkálnia”. Amennyiben viszont a keresett megoldás helyesen találkozik a tipizált szituációval, problémával, akkor a sikeres reprodukció teljesült. Ez Magyar Beck (1982, 104.) szerint az alkotási folyamat fontos része, hiszen „ahhoz, hogy valami alkotás legyen, be kell épülnie a kultúrkörbe, e kultúrkör mindennapos tényévé kell válnia”. Ez értelmezésében megköveteli az alkotás (esetünkben a helyzetmegoldás) újra-előállítását, reprodukcióját. A reprodukció tehát nem csak anyagi (termelésbeni), hanem eszmei síkon is megvalósulhat, konkrét tanulás formájában. A reprodukciós és innovatív képesség, mint egymásnak látszólag ellentétes irányok, egymás segítségére lehetnek a pedagógiai szituációk megoldásában, s mint ilyenek, alapvető követelmények a pedagóguspályára lépőkkel szemben.

„Sok diák, különösen azok, akik szegények, ösztönösen tudják, mit tesz velük az iskola. Arra nevelik őket, hogy összetévezzék a folyamatot a lényeggel. Mikor e kettő már kellően összemosódott, újfajta logika lép életbe: minél hosszabb az oktatás, annál eredményesebb, s a siker kulcsa nem más, mint az oktatás egyre magasabb szintű főlhalmozása. A diákot így arra nevelik, hogy összetévezze a tanítást a tanulással, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével. Képzeletét arra iskolázzák, hogy szolgáltatást fogadjon el érték gyanánt.”

A pedeutológia és a pedagógiai kreatológia kapcsolata

A pedeutológia mint a pedagógus személyének komplex kutatására irányuló tudományterület és a pedagógiai kreatológia között szoros kapcsolatot feltételezhetünk,

hiszen a pedagógus személyiségjegyei között jelen van az alkotásra való törekvés, tehát ez esetben egy „rész az egészben” típusú viszonyt vizsgálunk. Mégsem közvetlen ez a rész-egész viszony, hiszen nem azt vizsgálom meg, hogy a pedagógussal szemben támasztott elvárásoknak, illetve a pedagógus személyiségének mennyire része az alkotás, hanem arra teszek kísérletet, hogy megnézzem, a pedagóguskutatásban a pedagógus személyének vizsgálata során megjelenik-e, megjelenhet-e vizsgálati tényezőként az alkotás mint elemzendő tényező.

Kelemen Lajos (2007) röviden és igen direkt módon hozza kapcsolatba a pedagóguskutatást egy harmadik szemponttal, a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeivel, hiszen azt mondja, a pedagóguskutatás nem csak a már pedagógusként dolgozó egyének kutatására összpontosít, hanem megvizsgálja a pedagógussá válás folyamatát is, amelyben a kitűzött célokat a képzési és kimeneti követelmények tartalmazzák. Kritikával illeti a hazai pedagógusképzést, amiért a kompetenciák bűvös hármásából még mindig a tudás, ismeretek mentén zajlik a felkészítés, eltekintve természetesen néhány kiváló példától, ahol a képességek fejlesztése és a megfelelő attitűdök kialakítása is legalább akkora hangsúlyt kap, mint az ismeretek növelése. Meg nem nevezett kutatásokra hivatkozva kifejti továbbá, hogy a rövid távú tréningek, gyakorlati továbbképzések nem helyettesíthetik vagy pótolhatják a pedagógusképzés gyakorlatorientált szemléletét, melynek szükségességét Zsolnai (1986) már műve címében (*Egy gyakorlatközeli pedagógia*) is jelzi.

Szivák Judit (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nemzetközi pedagóguskutatásban új címszökeént jelent meg a hatvanas-hetvenes években a 'kezdő pedagógus'. Szivák kifejti, hogy míg korábban a pedagóguskutatásban a pedagógus tulajdonságainak kutatása állt a középpontban, addig a későbbiekben ez az érdeklődés a pedagógus tevékenysége irányába mozdult el, az elmúlt évtizedekben pedig a pedagógus gondolkodása és döntéshozatala vált érdekessé a kutatók számára.

A pedagóguskutatást sokszor rokonítják a pedagógusképzés kutatásával. A két terület kapcsolatban áll egymással, de nem azonosak. Az első esetben ugyanis magát az egyént, annak útját, pedagógussá válását, személyiségét, tevékenységét vagy éppen döntéshozatalát vizsgáljuk, míg a másikon a pedagógusképzés mint képzési forma és rendszer felépítését, működését, megfelelőségét bizonygatjuk vagy éppen cáfoljuk. A két terület hat egymásra, hiszen a pedagógusképzés kutatása során olyan szempontokra bukkanhatunk, melyek kérdésként merülhetnek fel a pedagóguskutatásban, és ezen a területen olyan tapasztalatokhoz juthatunk, melyek segítségünkre lesznek a pedagógusképzés jobbításában, vagy új vizsgálódási szempontot nyithatnak meg a pedagógusképzés kutatásában.

A pedeutológia és a pedagógiai kreatológia kapcsolatának megragadásában főként arra fókuszálhatnak a jövő kutatásai, hogy a pedagóguspályán való elhelyezkedésben, a pedagógus tevékenységében és gondolkodásmódjában milyen mértékben szerepel az alkotás iránti igény, s hosszútávú összehasonlító elemzésekre ad lehetőséget olyan pedagógusok, pedagóguscsoportok vagy közösségek vizsgálata, amelyekben az alkotás iránti igény magas, illetve alacsony, valamint ahol a pedagógiai értékteremtő tevékenység az alkotás szellemében megy végbe, vagy éppen annak hiányában történik.

A tanulmányhoz felhasználni kívánt szakirodalmi áttekintés során – lehetséges, hogy önhibámból – nem bukkanom olyan forrásra, mely a pedagóguskutatás során az alkotás meghatározó szerepét vizsgálta volna, így a két terület képviselőinek felróható, hogy a közöttük levő szakmai párbeszéd csekély, és jövőbeni feladatként tűzhető ki célul az alkotás, alkotási szemlélet hatásának vizsgálata a pedagógusok tevékenységére, fejlődésére.

Összegző gondolatok

A pedagógiai kreatológia Zsolnai (2005) értelmezésében szorosan összefügg a pedagógiai tehetségtannal. A kreatológia vizsgálati tárgya az alkotás mint tevékenység, a tehetségtan kutatásának tárgya pedig a személy, aki az alkotást véghezviszi, valami eredetit hoz létre. Mind a pedagógiai kreatológia, mind a pedagógiai tehetségtan bővebb értelmezést kíván meg, a pedagógiai kreatológia ugyanis az emberi alkotás létrejöttét több tudományág nézőpontjából vizsgálja, többek között az alkotáspszichológia, az alkotásszociológia, az alkotástipológia, az alkotásmódszertan és az alkotástörténet tartozik ide. Ezek részletesebb kifejtésétől eltekintünk, hiszen ez megtalálható Zsolnai (2005) *A tudomány egésze* című munkájában. A talentológia, más néven tehetségtan értelmezése – mint olyan tudomány, mely többek között az alkotó személy teljesítményével, teljesítményének létrejöttével és a személy érvényesülésének kérdéseivel foglalkozik – is ugyanezen a helyen megtalálható.

Ezen összegző gondolatok a két területet és a fentebb elemzett szempontokat is figyelembe véve, mégis ezek mellett csupán elhaladva teszik fel továbbgondolás céljából a kérdést: mi szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai kreatológia mint e tanulmány fő elemzési szempontja az elemzésbe bevont társtényezőivel sikeres lehessen, kibontakozhasson? A kérdés nem globális, de még nem is regionális vagy lokális szintű, hanem az adott egyén esetében merül fel. Mi kell ahhoz, hogy az adott egyén, legyen az tanuló vagy tanító, diák vagy pedagógus, hallgató vagy oktató, pozitívan részesülhessen a fentebb elemzett területek eredményeiből, azok összefüggéseinek produktív hatását élvezhesse? Az erre a kérdésre adott választ egyetlen szóban megfogalmazva szabadságról beszélhetünk. Zsolnai szavait idézve elmondhatjuk, hogy a tanulók kötelező iskolázottságuknál fogva az utolsó rabszolgák a Földön, hiszen nem választhatják meg szabadon, mikor mit szeretnének csinálni. Az iskolázottság fontos, az egyén, a csoport, a nép felemelkedési esélyét jelent(het)i. Felmerül azonban a kérdés, milyen keretek között produktív az iskoláztatás, és mikor éri el a rabszolgaság határát. A tanulók a legtöbb oktatási intézményben térbeli, időbeli, tantárgybeli keretek közé vannak szorítva, rendszerint mindig ugyanazon emberekkel találkoznak, s a fő változatosságot a tananyagban való előrehaladás és az iskolán kívüli, de iskolához kapcsolódó tevékenységek (versenyek, tanulmányi kirándulások és iskolai ünnepi rendezvények) jelentik. Az átlagos iskolában a tanulók az iskola falai között, esetleg tanulás közben ritkán találkoznak a változatossággal, sok esetben a tanóra menete is ugyanaz: adminisztráció, számonkérés, új tananyag közvetítése, passzív jegyzetelés; majd a következő órán ismét repetitív számonkéréssel kezdődik előlről a „bevált forgatókönyv”. A kreatív gondolkodásra, az alkotásra ebben a rendszerben nemigen van szükség sem a tanuló, sem a pedagógus részéről.

A rendszer lényeg melletti elhaladását, lényeglátásának hiányát legjobban egy Ivan. D. Illichtől fordításban kölcsönzött idézet fejezi ki: „Sok diák, különösen azok, akik szegények, ösztönösen tudják, mit tesz velük az iskola. Arra nevelik őket, hogy összetévesszék a folyamatot a lényeggel. Mikor e kettő már kellően összemosódott, újfajta logika lép életbe: minél hosszabb az oktatás, annál eredményesebb, s a siker kulcsa nem más, mint az oktatás egyre magasabb szintű fölhalmozása. A diákat így arra nevelik, hogy összetévessze a tanítást a tanulással, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével. Képzeletét arra iskolázzák, hogy szolgáltatást fogadjon el érték gyanánt.” (Illich, 1998, 181.)

Ha nem is értünk egyet Illich minden szavával, azt bizonyára belátjuk, hogy túlnyomórészt igaza van. Az érték eltűnik a látszat mögött, s a Magyar Beck és Zsolnai által szorgalmazott cselekvés, az alkotás háttérbe kerül egyéb, „művi jellegű” cselekvések mögött. Ha az iskoláztatás öncélú lenne, akkor sem lenne megengedhető, hogy a tényle-

ges helyett a látszatot sajátítsák el a tanulók, de mivel az iskolai felkészítés nem öncélú, hanem az életre, Mátrai Zsuzsa szavaival, napjainkban a túlélésre készít fel, a későbbi munkavállalásra, családalapításra, az életben való eligazodásra, a tartalmas élet kialakítására, ezért különösen nem engedhető meg, hogy ne a lényegét közvetítse, csupán a látszatot. Illich szerint „az oktatás nem más, mint a tanulást lehetővé tevő körülmények megválasztása”. Ám régóta létezik a jelenség, miszerint iskolázásból valamilyen okból kimaradt egyének autodidakta módon önmagukat fejlesztették, és ugyanahhoz, vagy sok esetben még alaposabb tudáshoz (és rendkívül sok tapasztalathoz) jutottak, mint „papírral” rendelkező társaik. Idevágó szakirodalmi háttérrel kínál a témához Polónyi István és Tímár Lajos (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár?* című műve, melyben kifinomult kritikai érzékkel világítanak rá hazánk „rang- és papírkórságára”, s hiányolják a mögötte levő megalapozott tudást.

A hamarosan bevezetésre kerülő validációs rendszer halvány reménysugarat mutat arra, hogy az iskolai rendszeren kívül tudást magukba szívó emberek egy magasabb szinten bekapcsolódhassanak a – felsőbb szinteken jól-rosszul megvalósuló – oktatási rendszerbe, s tanulmányukat folytathassák. Miért üdvözlendő ez a rendszer? Mert ha az oktatáspolitikai nem tudta évtizedeken keresztül megoldani a gyakorlat irányába való elmozdítást, és nem tudta felszabadítani „iskolai rabszolgáit”, hogy ezáltal megismertesse tanulóival az alkotás örömet és lehetőséget adjon a tehetségek kibontakoztatására, akkor talán a rendszerbe „kívülről bejövő” hallgatók – gyakorlati tapasztalatuk és gyakorlati problémamegoldásra való igényük révén – szétfeszíthetik a „börtön” falait, kereteit, s a munkaerőpiac oldaláról érkezve világíthatnak rá a gyakorlati problémamegoldás, feladatok és egyáltalán az alkotó tevékenységgel egybekötött tanulási folyamat fontosságára.

Jegyzet

(1) „(12) informáltsága és szellemi nívója legyen nyitott a tudományokra és a művészetekre, legyen kész elsjajátítani mind az egyéni, mind pedig a csoport-

tos alkotáshoz és adaptáláshoz szükséges attitűdöket és képességeket” (Zsolnai, 2001, 166.)

Irodalom

A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye. (é. n.) 2009. 01. 14-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200901/tanar_szak_kkk_090109.pdf
 Kelemen Lajos (2007): *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 2009. 01. 13-i megtekintés, http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/5773/7/Kelemen_Lajos_tezisek.pdf
 Magyari Beck István (1977): *Alkotás, szakértő, társadalom*. Magvető Kiadó, Budapest.
 Magyari Beck István (1982): *Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Magyari Beck István (1989): *Száműzött értékeink. Beszélgetések az alkotó munkáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Magyari Beck István (1997): *Kreatológiai vázlatok. Szemelvények az alkotás egy lehetséges tudományából*. Aula Kiadó, Budapest.
 Polónyi István – Tímár Lajos (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
 Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. 3–13.
 Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Zsolnai József (1996b): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pápa.
 Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Tusa Cecília

Pannon Egyetem, Gazdaságtudományi Kar,
 Szervezési és Vezetési Tanszék –
 Pannon Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

A jövő generáció IST-szocializációja

„Legyen jobb a gyerekeknek!”

A 243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet melléklete, azaz a Nemzeti Alaptanterv III. részének értelmében a digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. A digitális kompetencia a természetnek, továbbá az Information Society Technology, azaz az IST szerepének és lehetőségeinek felfogását igényli mind a személyes, mind a társadalmi életben. Nemzeti alaptantervünk posztulátuma szerint az individuum fel kell hogy ismerje az IST nyújtotta előnyöket, és maximálisan ki kell aknáznia ezeket, ugyanakkor egyfajta distanciált viszonyt szükséges kialakítania az IST-vel, amely lehetővé teszi a gyermek értelmi-érzelmi autonómiájának megőrzését.

Úton vagyunk egy digitális gyermekvilág felé, amely éppen úgy leképezi a materiális folyamatokat, mint a felnőttek társadalmát a virtuális valóság. „Legyen jobb a gyerekeknek!” – fogalmazza meg tömören 2007–2032-es nemzeti stratégiánk címe. A *Nemzeti Stratégia* horizontális célkitűzései közt szerepel „az informatika lehetőségeinek felhasználása olyan e-szolgáltatás nyújtásával, amely alkalmas a szegénység enyhítésére”. A *Nemzeti Stratégia* alapelve a jövedelmek, a tudás, az információk igazságosabb elosztása, az intézményes és személyes szociális szolgáltatások javítása, valamint – egyebek mellett – a jogok erősítése. Mert a szegénységben felnövő gyermekek éppúgy részesei lehetnek a digitális gyermekvilágnak, mint azok, akik szüleinek nem jelent gondot az áramszámla kiegyenlítése.

A 23/2008. (VIII. 6.) OKM rendelet az oktatási intézmények informatikai fejlesztési pályázataihoz elvárja az esélyegyenlőségi terv meglétét, illetve egyéb esélyegyenlőségi intézkedések meghozatalát. Ezek hiányában a pályázatot eleve nem bírálják el. Amennyiben a pályázó nem teljesíti az esélyegyenlőségi nyilatkozatában foglaltakat, a tényfeltárást követő esztendőben érdemi elbírálás nélkül elutasítják az összes többi közoktatási célú pályázatát. A szegénység nem szegregálhatja a gyermekek egyetlen csoportját sem az információs társadalomban. A digitális kompetencia minden tanulóra vonatkozik a család vagyoni-jövedelmi helyzetétől függetlenül. A kérdés csak az, hogy az iskolába nem járó gyermekek hogyan válhatnak a digitális gyermekvilág aktív részeseivé, őket hogyan lehet bevonni ebbe a szociális transzformációba. Mindenekelőtt az iskoláztatás expanziója révén, tehát úgy, hogy függetlenítjük az iskolai oktatást-nevelést a szülők (gyámok) anyagi helyzetétől, és lokális vagy centrális szintű programozással biztosítjuk a digitális polgárrá válás alapfeltételeit minden gondokkal küzdő faluban, szegénységben és elmaradott országrészben. Gyermekvédelmi törvényünk, az 1997. évi XXXI. törvény 6. §-ának (1) bekezdése kimondja, hogy a gyermeknek joga van ahhoz, hogy saját családjában nevelkedjen, feltéve, hogy az nem veszélyezteti a testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését. A digitális gyermekvilág nem családellenes: éppen hogy a család intézményének megtartására épít, segítséget nyújt a családoknak, hogy a digitális gyermekvilág ne egy szülők nélküli falanszter-társadalom legyen (lásd Madách: *Az ember tragédiája* falanszterjelenetét).

A digitális gyermekvilág paradigmája

A digitális gyermekvilág paradigmája már létező jelenség, akár tudomást veszünk róla, akár nem. A digitális gyermekvilágot a felnőttek hozták létre, még akkor is, ha nem pont a gyermekek voltak a fókuszban, amikor megteremtették. A digitális gyermekkor kihat a jövő generációk felnőtt életére, és nagyban meghatározza Földünk szociális arculatát az elkövetkező évtizedekben, évszázadokban. Éppen ezért érdemes és fontos tudomásul venni, hogy digitális gyermekvilágot is teremtettünk – még ha ez csak egy szociális mellékterméknek is indult –, és ebben a világban nőnek fel a nem túl távoli jövő társadalom-építői és társadalomrombolói. A digitális gyermekvilág nem függetlenedett a felnőttektől: befolyásolható, irányítható, fejleszthető, csak meg kell tanulnunk, hogy miként.

A hatások és ellenhatások a kis emberek értelmi, erkölcsi, testi fejlődésében csapódnak le. A nevelés és oktatás irányait a gyermek és a fiatal értelmi, erkölcsi és korporális szükségletei határozzák meg. A digitális gyermekvilág érintésre táruul fel: a kis ember – újjának (latin: 'digitus') egyetlen érintésével – szimbólumok sokaságát irányítja. A jelképek szerepe megnő, és preponderenssé válik. Az anyagi valóság dematerializálódik, a természeti környezet pedig az épített környezet szűk szegletében kap helyet, éppen csak mutatóban. Minél sűrűbben lakott civilizációs környezetbe érünk, annál inkább csökken a zöld felület (1), és átveszi helyét az ujjal vezérelt érintésvalóság. Gyermekvédelmi törvényünk 6. §-ának (5) bekezdése értelmében a gyermeknek joga van az információs ártalommal szembeni védelemhez. A 6. § (6) bekezdése kimondja, hogy a gyermeknek joga van ahhoz, hogy hozzáférjen a médiában a fejlettségének megfelelő, ismeretei bővítését segítő műsorokhoz, valamint hogy védelmet élvezzen az olyan káros hatásokkal szemben, mint a gyűlöletkeltés, az erőszak és a pornográfia. Nemzeti alaptantervünk értelmében az információs társadalom nyújtotta technológiát csak kritikus és megfontolt hozzáállással szabad igénybe venni. „Web-based learning provides students with access to information that needs to be critically evaluated” – olvassuk a 2003-ban megjelent *Web-Based Education: Learning From Experience* című tanulmánykötetben (Huerta, Ryan és Igarria, 2003, 31.). Tehát a világháló segítségével történő tanulás során fontos, hogy kellően kritikus szemmel nézzük a beérkező információtömeget, hiszen a rengeteg információ halmazában könnyen elsikkadhat a lényeg, és ez a tanulás rovására is mehet.

Az egyoldalú információközlés és az internetes társas interakciók más és más jellegű etikai attitűdöt várnak el a digitális gyermekvilág főszereplőitől, a majdani felnőttektől. A felelősség, melyet a felnőtt világ érez a kis emberek iránt, egy olyan, újszerű felelősséggel egészül ki, amelyet az IST-használó gyermekek kell tanúsítsanak az információs társadalom felé. Míg a felnőttek felelőssége vegyesen jogi és etikai típusú, a gyermekeké alapvetően etikai, és csak igen kis részben jogi. A gyermek büntetőjogi felelőssége nem, polgári jogi felelőssége is csak erős megszorításokkal állapítható meg. Itt tehát etikai felelősségről van szó. Az iskolai fegyelmi felelősség is alapvetően etikai típusú szankcionálást jelent. A kiskorú fiatalok körében már egy megváltozott, vegyesen jogi és etikai felelősséggel találkozunk, de ez az életkor már az átmenetet készíti elő a felnőtté válás küszöbén.

A gyermekvilág felelősségi módusza plasztikusan tárja eléink a jogi működés lényegét. Az ösközösségnek nevezett kezdeti társadalom nem bizonyult működőképesnek, így szükségessé vált az átalakítása. Ehhez azonban kellett egy szervező erő, melyet mi jognak nevezünk. A jog célja ennek az átmenetnek a biztosítása, és az, hogy a kellő időben és térben megszüntesse majd önmagát. Akkor, amikor a korábban rosszul fungáló társadalom jogi kényszer nélkül is alkalmassá válik az önműködtetésre. A gyermeki felelősség egyfajta mesterségesen előállított vákuum, melyet mi, felnőttek hozunk létre, de amely nélkülünk nem tudna fennmaradni. A gyermekvilág modellezi a társadalomfejlődés mindenkori optimális helyzetét. Jogra, azaz kompulzív szervező erőre viszont egyelőre még

szükségünk van. A jog nélküli társadalom ideje igen távolinak tűnik, mégis egy ilyen, utópisztikusnak ható gyermekvilágot igyekszünk teremteni, legalább a kis embereknek.

Előnyök és hátrányok

A Központi Statisztikai Hivatal a társadalmi haladás mutatói között egyebek mellett a gyermekszegénységet és a számítógéppel rendelkező háztartások számát is figyelembe veszi. A társadalmi haladást egy az eddiginél jóval inkább emberközpontú mutatószám-rendszer alapján kívánják mérni, amely egyúttal pontosabb képet ad a szociális viszonyokról, s így a digitális gyermekvilág helyzetéről. Az eredetileg OECD-kezdemenyezésben több, mint száz ország vesz részt, köztük Magyarország is. A digitális gyermekvilág a szociális fejlődés egyik mozgatórugója, s ezt mára az országok zöme elismeri.

A gombnyomásra megnyíló világ előnye, hogy:

- szimplifikálja a társas interakciókat (ez bizonyos esetekben hátrányos is lehet),
- megnöveli az egységnyi idő alatt létrehozható társas kölcsönhatások számát,
- tértől és részben időtől is independenssé tesz,
- minden eddiginél pontosabban kitűzhetők a gyermekvilág szabálypóznái,
- a gyermekek egyidejű visszajelzést küldhetnek a felnőtteknek,
- a digitális gyermekvilág igen nagy részben saját maga alakítja ki önnön digitális társadalmi normáit és a nem feltétlenül jogi típusú visszacsatolás (jutalmazás vagy szankcionálás) módjait,
- környezetkímélőbb, mivel – szakítva a társas működés hagyományaival – nem első-sorban a környezeti elemek igénybevételén alapul,
- alkalmas a szocializációs modellezésre, a társadalmi normatervezésre és az experimentális jogalkotásra,
- részleges immaterialitása segít kiküszöbölni a klasszikus értelemben vett pauperizációs diszkrepanciákat,
- komplex és hiperinformatív,
- felkészíti a gyermekeket a felnőttkori szerepek bekódolására,
- és általában véve gyermekbarát.

Hátrányos hatásokat is képez:

- gyakran éri az elszemélytelenedés vádja (amely nem feltétlenül és minden esetben igaz),
- az erős társadalmi kontroll átértelmeződéséből a biztonságérzet gyengülése következhet,
- az esetleges szociális extrémizálódás veszélye,
- a jogi módusz háttérbe szorulása (ez lehet előnyös is),
- a realitásérzet defektusa,
- a természeti környezettől való csaknem teljes függetlenedés a környezettudatosság elteoretizálódásához vezethet,
- a beérkező információk kritikus kezelése nehézkessé válhat,
- a digitális dömping veszélye,
- s ezáltal felfokozott kommersziális és kulturális-spirituális devalorizáció,
- a bizonytalansági faktor augmentációja (járatlan út kontra ökörcsapás),
- hangsúlyeltolódások a társas szituációkban.

Az előnyök és hátrányok mérlege a társadalmi haladás mutatóiból egyértelműen kirajzolódhat. Pontos szociális méréssel, adekvát módszerek és gondosan gyűjtött adatok segítségével a digitális gyermekvilág jelene és jövője is meghatározhatóvá válik. A szük-

séges változtatásokat pedig a közszféra és a civil szféra szoros együttműködésben dolgozhatja ki.

Fejlődésben

A digitális gyermekvilág állandó fejlődésben van. A szellemiségében gazdag, de materiális javakban szegény országokban előfordulhat, hogy a gyermekek érdeke nem jut kellőképpen érvényre. A szabad és a szűkös javak közti arány felborulása a kulturális értékek rovására mehet. Aminek természetesnek kellene lennie, mint például a gyermekek alapvető jogainak, az csorbát szenvedhet az elanyagiasodó társadalmi struktúrában. A jognak nem lehet ára, pedig van. Léteznek drágább és kevésbé költségesen élvezhető jogok. Vannak azonban olyan jogok, melyekért a közösség egésze kell fizessen: adók, járulékok, illetékek vagy más, vagyoni-jövedelmi helytállás formájában.

Az absztrakt jellegű hozzáállás a fejlettebb államok sajátja. Tudni kell elvonatkoztatni a kétkezi valóságtól, és manualizálás helyett digitalizálni a civilizációs környezetet: azaz tudással felváltani a fizikálisat, kisebbel a nagyobbat, szellemivel a korporálisat. Egy szóval a digitális gyermekvilág a felnőttek tudástársadalmára húzható fel.

A gyermekek társadalmi szereplők, még hogyha participációs jogaik korlátozottabbak is a felnőttekénél. Együtt haladnak a nagyok közösségével; közösségeik együtt fejlődnek az önmagáért felelős felnőtt-társadalommal. Esterházy (1991, 92.) szavaival: „Amit valóban el szeretnék mesélni, az az a gazdagság, amellyel a gyerekek védekezni tudnak, végül is ellenünk, felnőttek ellen, az iskola ellen, az intézmények ellen.” A gyermekek csak részben tudják megőrizni immunitásukat. A felügyelet, a nevelés és a gondozás szoros összefüggést enged a felnőttek világával. A gyermekvilág alapelemei visszavezethetők a fejlett technológiájú, tudását generációról generációra átadó társadalomhoz. A technikai kompetencia adott, és erre nő rá a digitális kompetencia is. A gyermek persze másként alkalmazza a digitális kultúra eredményeit: saját igényei kielégítésére fordítja. Ezeket az igényeket az igényesség általános értékelvi szintjén orientálhatják a nagy emberek (les grandes personnes). A gyermeki ellenállóképesség a felnőttek világában prekondicionált, tehát elméletileg nem szakadhatna el a digitális kultúra alapjait nyújtó felnőtt-társadalomtól, valamint ennek jogi, erkölcsi, tudományos stb. normativitásától. Gyakorlatilag sokféle kimenetet lehet elképzelni.

A digitális gyermekvilág több irányban haladhat tovább:

- betokozódhat a felnőttek információs társadalmába,
- vagy éppen elválhat attól, és önálló fejlődési utat járhat be;

A digitális gyermekvilág állandó fejlődésben van. A szellemiségében gazdag, de materiális javakban szegény országokban előfordulhat, hogy a gyermekek érdeke nem jut kellőképpen érvényre. A szabad és a szűkös javak közti arány felborulása a kulturális értékek rovására mehet. Aminek természetesnek kellene lennie, mint például a gyermekek alapvető jogainak, az csorbát szenvedhet az elanyagiasodó társadalmi struktúrában. A jognak nem lehet ára, pedig van. Léteznek drágább és kevésbé költségesen élvezhető jogok. Vannak azonban olyan jogok, melyekért a közösség egésze kell fizessen: adók, járulékok, illetékek vagy más, vagyoni-jövedelmi helytállás formájában.

– apolitikus beállítottságú rendszerszervezés mehet végbe, ahol nem a megszokott, felnőttek osztások-tagozódások viszik a prímet, hanem a célszerű tudás és az információ-vagyon;

- nőhet a gyermektársadalom önmagáért érzett és viselt felelőssége;
- valódi digitális demokráciát formázhat, ahol de facto is egyenlő a szegény és a jól élő,
- vagy elmélyítheti a digitális szakadékot a digitális holt munka értékének eltűnésével;
- valamint, ami életszerűbbnek tűnik, a materiális közegben működő demokráciát fordítja le, annak hiányosságaival együtt;
- ami kevésbé valószínű, de nem kizárható, hogy a digitális gyermekvilág zsákutcába fut, és egy új típusú szocializálódás indul el a kis emberek társadalmában.

A *Wall Street Journal Europe* megbízásából 2009-ben készült felmérés szerint hazánkban a pedagógusokat sokkal nagyobb mértékben becsüli meg a társadalom, mint például a politikusokat vagy a pénzembereket. A digitális gyermekvilág sem képzelhető el tanárok nélkül. Az érintésvézérelt virtuális valóság is igényli a tanári felügyeletet, csak éppen másképp, eltérő módszerek szerint. A pedagógusok és a szülők sem hullanak ki a digitális gyermekvilágból, de feladataik módosulnak, hatáskörüket pedig átírhatja a mindenkorri jogalkotás. A fejlődés nem jelenti a múlttal való teljes szakítást: a múlttá váló jelen institutionális romjain élünk tovább.

A család a digitális gyermekvilág kiindulópontja. Minden gyermeket megilletnek olyan szabad jogok, melyekért nem kell kötelezettséggel fizetnie, legalábbis nem úgy, mint a boltban egy tábla csokiért. Alkotmányunk 67. §-ának (1) bekezdése szerint a család, az állam és a társadalom köteles megvédeni a kis embereket, és köteles biztosítani számukra a megfelelő testi, szellemi, erkölcsi fejlődést. Ezen szabad jogok teremtik meg a digitális gyermekvilág egzisztenciális feltételeit. Gyermekvédelmi törvényünk 6. §-ának (2) bekezdése szerint a gyermeknek joga van ahhoz, hogy segítséget kapjon a saját családjában történő nevelkedéséhez, személyiségének kibontakoztatásához, a társadalomba való beilleszkedéséhez és önálló életvitelének megteremtéséhez.

Societas in societate

A tábla csoki mint az anyagi jólét megtestesítője élesen szemben áll a gyermek pénzben ki nem fejezhető jólétével: a csokihoz az jut hozzá, akinek van elég bankó a zsebében, de a társadalmi alvást és felépítményt nem lehet forintért, sem euróért megvenni. A digitális gyermekvilág főszabály szerint nem vagyoni viszonyokra felhúzott struktúra, és ennyiben mindenképpen demokratikusabb és igazságosabb, mint a múlt vagy a jelenbe átcsúszó múlt társadalmá.

A fogalmak, jelképek átértékelődése folyamatosan zajlik. Erről szól a hétköznapi közélet, a mindennapos társadalmi konfliktusok. A szimbólumváltások, jelentéseltolódások, a nézetkülönbségekből keletkező társadalmi innováció, a szociális elértéktelenedés és felértékelődés közlekedődény-rendszere, a kivesző és újonnan keletkező conceptusok a makroközösség szintjén tapasztalható alterációkat közvetítik az egyes településeken élők, a lakóközösségek és a családok felé. A digitális kultúrájú családban felnövő gyermek számára már nem a természetes és mesterséges tárgyak objektív világa fontos, hanem a pszichésen és tudati szinten átélhető élmény, a megszerezhető információ. Roald Dahl csokoládégyára egy felsőbb tudati szintre transzponált világot tár elénk, ahol a csokoládé kínálta tárgyi valóság szöges ellentétben áll a belső lelki folyamatok emberi értékeivel. Ez a helyéből kimozdított, Roald Dahl-i csokoládévalóság az, amelyet össze kell mérni a digitális gyermekvilág nyújtotta értéktöbblettel (Lásd: Roald Dahl: *Charlie and the Chocolate Factory*).

A csokikontraktusos hétköznapiakhoz képest a gyerekek nem vételár megfizetésével egyenlítik ki tartozásukat (Polgári törvénykönyv 365. §), hanem kooperációval, tanulás-

sal és egészséges életmód folytatásával tartoznak a társadalomnak (gyermekvédelmi törvény 10. §). Ezek a szociális transzpozíciók lehetővé teszik, hogy a gyermekek közössége *societas in societate* jelleggel működhessen. A digitális gyermekvilág is lehet olyan közösségi fórumrendszer, amely elkülönül, de nem idegenedik el a felnőttek digitális társadalmától. A nagy kenguru erszényéből kipottyánó kölyök azonban rendszerint már nem tér vissza a védett erszénybe, hanem saját lábára áll, s megpróbál öntudatosan és többé-kevésbé önállóan létezni a nagyok között.

A mindennapos jogügyletek verbálkontraktusos biztonsági szintje nem felel meg a társadalmi szerződésen nyugvó gyermeki jogok biztonsági szintjének. Polgári törvénykönyvünk szerint nem lehet semmisnek tekinteni a cselekvőképtelen kiskorú által kötött és már teljesített olyan szerződéseket, amelyek megkötése a mindennapi életben tömegesen fordul elő, és különösebb megfontolást nem igényel (12/C. § (2) bekezdés). A korlátozottan cselekvőképes kiskorú a törvényes képviselőjének közreműködése nélkül is megkötheti a mindennapi élet szokásos szükségleteinek fedezése körébe tartozó, kisebb jelentőségű szerződéseket (12/A. § (3) bekezdés b) pont). Ez a verbálkontraktusos szint tehát „különösebb megfontolást nem igényel”. A gyermeki jogok biztosítása mögött ellenben egy alaposan megfontolt, átgondolt társadalmi értékrend húzódik meg.

Az észti eset és a brit példa

Észtországban a kormány 1996-ban indította „Tigrisugrás” elnevezésű programját, melynek keretében minden oktatási intézménybe bevezették az internetet. Sokan tekintik példának a digitális gyermekvilág észti modelljét. Csakhogy az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy az észti gyermeklakosság még európai nagyságrendben mérve is keveset számlál, tehát a példa ugyan adott, viszont a megvalósítás egy természetesebb ország esetében lényegesen nehezebb volna. Magyarország is tett lépéseket a digitális gyermekvilág kialakítása felé vezető úton, de a szociális transzpozíciókhoz idő és türelem kell.

Az észti eset arra példa, hogy egy kis ország is koncentrálhatja erejét egy-egy kiemelt jelentőségű fejlesztési területre. Magyarország számára is nyitva áll az út, hogy csekélyebb mennyiségben rendelkezésre álló forrásait (vagy azok egy részét) a jövő generációkra fordítsa, és előteremtse a digitális gyermekvilág materiális feltételeit. Röviden: beruházzon a várható társadalmi haszon érdekében.

A brit eset az interaktív oktatási táblák csaknem 100 százalékos elterjedtségét mutatja. Az interaktív táblákra érintéssel írhatunk, rajzolhatunk, érintéssel vezérelhetjük a tábla számítógépét. Minthogyha egy számítógépes egérrel tennénk mindezt. Interaktív oktatási táblákat Magyarországon is használnak nem egy helyen, de az elterjedtség terén még van mit tenni. Itthon a IV. Országos Interaktív Tábla Konferencia és Módszertani Börze 2009. szeptember 25-től 26-ig tartott. A konferencia végén kihírdették, hogy ki nyerte a „Hogyan használom az interaktív táblát a kompetenciafejlesztésben?” című pályázatot.

Az Egyesült Királyságban vagy Hollandiában például digitális kapcsolatrendszerrel építettek-építenek ki a szülők, a pedagógusok és a tanulók között. Hasonló elképzelések hazánkban is vannak, hogy a digitális gyermekvilág kiterjedjen a gyermekvédelmi törvényünkben is megfogalmazott tanulmányi kötelezettségek szabta szocializációs területre is. Szerte a világban léteznek törekvések a papíralapú oktatás digitalizálására, igaz, ennek ellenzői is akadnak szép számmal.

Felelősségi súlyok

A digitalizáció általános jelenség a kicsit is fejlettebb világban. A társadalmi mechanizmusok részben vagy egészben átkerülnek az IST világába. A gyermekeket érintő digitalizáció csupán egy szelete ennek a folyamatnak. A szuperponált társas processzusok

a digitális térben átrendeződnek. A közösségi élet egyes alrendszerei elveszítik szuperpozíciójukat, más alrendszerek pedig leválnak a társadalmi szféráról. Az átformált proceszuszok a valós térben értelmezhetetlenné válnak, és jelentésük, jelentőségük kizárólag a digitális valósághoz kötődik.

A digitális valóság fokozatosan elválik a hagyományos térbeli elrendeződéstől, és új utakat talál magának. A gyermekvilág digitalizálása hasonló következményekkel jár: a klasszikus gyermekszerepek a gyermek-felnőtt relációkban lépésről lépésre mutálódnak. A gyermekvilág digitalizációs átmozgatása a gyermeki létezés eredeti céljait és motívumait értékeli át. A gyermektársadalom esetében elválhat a jogszabályi sui juris állapot a főként faktuális alapokra helyezett felelősségi állapottól. A ténységi alapon éretnek tekinthető s így éretten is viselkedő gyermek jogi felfogásban továbbra is a kedvező felelőtlenség állapotában marad. (Igaz, ennek fentebb láttuk bizonyos megszorításait.) Az értelmi érettség elválhat a testi fejlettségtől; az értelemhez köthető felelősséget a digitális környezetben jóval kevésbé csökkenti a testi eredetű felelősségi hiátus. Jóllehet polgári törvénykönyvünk 347. §-a a belátási képességtől teszi függővé a gyermek civiljogi szankcionálhatóságát, ez a kedvező jogi helyzet a gyakorlatban főleg a gyermek testi és kevésbé az értelmi fejlettségén alapul. A digitális társadalomban a testi szempontú felelősségszűkítés lehetősége sokkal redukáltabb formában jelentkezik, mint a tangibilis valósághoz szabott Polgári törvénykönyv kauzisztikája szerint. A fiatalok közjogi judiciumán is sokat változtathat a fiataloké értelmi megítélése felé eltolódó súlypont.

Binaritás

A digitális adatátvivő jelek az impulzus kétféle értékét vehetik fel:

- van impulzus vagy
- nincs impulzus.

A binaritás azonban nemcsak technikai értelemben érvényesül a digitális valóságban. Az etikai fogalmak is többnyire pozitív vagy negatív értéket vesznek fel, a jogban pedig a jogszerűség és a jogellenesség kettősével találkozunk. Ugyanígy általában ellentétes értékpárok köré rendeződik az élet számos más szegmense is (például technikaiailag működőképes vagy működésképtelen, esztétikailag szép vagy csúnya, szociológiailag társadalomépítő vagy társadalomromboló stb.). Életünk a kettes számrendszer szerint mindig egy alapellentét köré szerveződik, s ehhez az alapduálhoz vezethető vissza a társadalmi működés.

Egy ilyen leegyszerűsített sémának a szociológiai alap kutatás szempontjából mindenképpen van mondanivalója. A szimplifikált szocializációs képletben a jó (azaz az építően ható) és a rossz (tehát a romboló) egyértelműen elkülöníthető egymástól, amennyiben visszamegyünk a konkrét társadalmi jelenség alapjaihoz. A digitális gyermekvilágot egy lényegében véve igen leegyszerűsített klisével nyomják: a pozitívum áll szemben a negatívummal, ahol a pozitív outputnak mindig győzedelmeskednie kell a negatív felett ahhoz, hogy a társadalom fennmaradhasson. A digitális gyermekvilág teoretikus végét a negatív kimenet választása jelentené.

Ezt a voltaképp örömelvű felfogást cizellálni kell. Erre való a társas kölcsönhatások differenciáltsága és interdependenciája. A gyermekvilág alapvetően örömelvű, de a felnőtté válás tanulási folyamatai egyre inkább felemésztik ezt az örömelvű binaritást, és mire az individuum kilép a gyermekvilágból, erejét veszti a bináris gondolkodása is. Hogy digitális gyermekvilágot hozzunk létre a jövő generációinak, újra kell tanulnunk az egyszerűsítést, a jó és rossz egyértelmű (egyet jelentő) kontrasztálását.

A binaritás technikai vetülete szoros összefüggésben van a szociálpszichológiáival. A technikai binaritás valójában a társadalomlélektani kettes rendszer civilizációs lefordítását jelenti. A komplexitás pedig hozzáadott érték.

Digitális generáció és regeneráció

A digitális társadalom autopoietikus karaktere, in theoria, társadalomszervezési szempontból kiterjeszthető a digitális gyermekvilágra is. A gyermekvilág azonban függő rendszer: a felnőttek egyfajta „deizmusától”, illetve konstans interveniálásától függ. A gyermeki egzisztencia relatíven képzelhető el. Primordiálisan a gyermek-szülő, valamint a gyermek-tanár relációban beszélhetünk a digitális gyermekvilágról, ahol a felnőtt közösségek normáihoz képest speciális szabályok is érvényre jutnak. A specialitás a gyermeki létezés kötdődik, de a gyermeki létszak mulandósága folytán temporális dimenzióban fokozatosan megszűnik a digitális gyermekvilágot alkotó egyének ezen speciális társadalmi-jogi helyzete, és integrálódnak az általános normavilágba (a felnőttekébe). A digitális gyermekvilág elméletileg mindig újratermeli önmagát, vagy legalábbis valamely módon újból és újból előáll. A közelmúlt gyermekei, akik már csak emlékeikben gyermekek, gondoskodnak a gyermeki létezés fenntartásáról. A tudat gyermeki residuuma termeli újra magát a gyermekvilágot.

Az információs útkereszteződés piros lámpája

Az információ önmagában semleges. Ha jó célra fordítjuk, pozitív előjelet kap, ha hátrányt képez, negatívát. Az információ nem abszolút jó, így szükséges klasszifikálni, és ennek alapján ellenőrizni, mielőtt bekerül a digitális gyermekvilág szabad információáramába.

Egy kicsit olyan ez, mint ha egy kereszteződésben a merőleges útirányban mindig zöld volna a jelzőlámpa, míg a másik útirányban mindig piros, és aktuális szempontok szerint megszűrnék, melyik autós válthat át a zöld sávba. Ezzel ugyan szabadná válna az autósok, illetve az általuk reprezentált információpartikulusok áramlása, de ez a szabadság hátrányt is képezne. A szűrés szempontrendszerét mi magunk alakítjuk ki, így végső soron mi döntjük el, mely információk juthatnak célba. A jó és a rossz binaritását a felnőtt-társadalom határozza meg. Az információs útkereszteződés piros lámpáját csak indokolt esetben érdemes bekapcsolni, és semmiképpen sem szabad örökre úgy felejtetni. Meg kell adni az esélyt, hogy mások is célt érhessenek, hogy mindenki gyakorolhassa jog szabta szabadságát a digitális gyermekvilágban is.

A Los Angeles-i UCLA (University of California, Los Angeles) egyetemen a Center for Communication Policy egy milánói és egy szingapúri egyetemmel karöltve hozta tető alá a World Internet Projectet (WIP). Ennek keretében a brit kutatók 2007-ben arra az eredményre jutottak, hogy a gyermekeket elérő internetes információáradat megszürése a társadalom véleménye szerint elsősorban a szülők felelőssége, másodsorban az iskoláé, harmadik helyen az internetes szolgáltatóké és csak negyedik helyen a kormányzaté. A szülők után tehát az iskola felelősségét emelték ki. Szintén 2007-ben, a WIP-felmérés

A Los Angeles-i UCLA (University of California, Los Angeles) egyetemen a Center for Communication Policy egy milánói és egy szingapúri egyetemmel karöltve hozta tető alá a World Internet Projectet (WIP). Ennek keretében a brit kutatók 2007-ben arra az eredményre jutottak, hogy a gyermekeket elérő internetes információáradat megszürése a társadalom véleménye szerint elsősorban a szülők felelőssége, másodsorban az iskoláé, harmadik helyen az internetes szolgáltatóké és csak negyedik helyen a kormányzaté. A szülők után tehát az iskola felelősségét emelték ki.

keretében megkérdezett kínaiak, akár internethasználók voltak, akár nem, csaknem egyöntetűen (kilencven százalékban) azt nyilatkozták, hogy az internettartalom java része nem gyermekeknek való. Az internethasználók 40 százaléka, az Internetet nem használóknak pedig 65,9 százaléka vélte úgy, hogy a digitális gyermekvilágban a gyerekek nem megfelelő barátokat szereznek maguknak. A barátság kínai felfogása persze nagyban eltér a nyugati típusú szociológiai fogalomtól. A felmérés eredménye szerint a kínaiak továbbra is úgy tartják, hogy a szülő-gyermek kapcsolatban a személyes jelenlét van a hangsúly (55,5 százalék), de egyéb interperszonális kapcsolataikban nagyobb teret engednek az e-mailnek, valamint a mobiltelefonjának is. A családi kapcsolattartásban a vezetőkes (59,5 százalék) és a hordozható telefon (40,3 százalék) is megelőzi az internetet. A szüleikkel e-mail segítségével mindössze a megkérdezettek 3,1 százaléka kontaktál. A kínai és a brit társadalom, azaz a Kelet és a Nyugat közti ősi ellentét az információs társadalom befogadásában meglepően oldottnak látszik.

Partnerség kontra paternalizmus

A gyakori válásokra tekintettel a szülő-gyermek kapcsolattartás is mindinkább számítógéphez, mobiltelefonhoz, alapvetően internethez kötött. A lényegi célt elértük: a távolságot, amely sokáig a tág szocializáció fő gátja és korláta volt, áthidaltuk. (A távolság leküzdése valójában folyamat, melynek aktuális állását az idő fiktív lefagyasztásával láthatjuk, melynek révén pillanati állapotfelvételt kapunk.) A távolság mint probléma eliminálásával viszont meg is változtattuk társas kölcsönhatásokra épülő, saját univerzumunkat. Az egyetemesség, azaz az univerzalitás minden korábbi történelmi epochánál inkább megvalósulni látszik. A technikai fejlődés szükség szerint együtt jár a jogi normatív háttér átalakulásával, de korolláriuma az élettani változás is. A fejlődés tehát az egyetemesség irányába tendál, de ez az univerzalitás merőben más, mint amit a görög és a római filozófusok annak tekintettek. Ők ugyanis nem számoltak az egyetemessé válás komplex szociális impaktjával. Tehát azzal, hogy az elmélet megvalósulása során nemcsak a gépeket kapcsoljuk össze, hanem elgépiesedhet az ember egoja is, eltűnhet a növényzet, kiveszhetnek állatfajok. Egyszóval az egyetemes valóság állandó fejlődés eredménye, melynek során az újabb és újabb emberi generációk átprogramozzák gondolkodásmódjukat, új értékekre lelnek, és az alapvető értékek sorrendjének felcserélődésével megnőhet vagy épp elgyengülhet a gyermekvilág hatása a felnőtt-társadalomra.

A nagyobb fogékonyságot jobbra a gyermeki léthez kötjük. Az új befogadása, a jövő percepciója megnöveli a gyermekvilág súlyát a globális közösségben. A digitális gyermekvilág sokszor könnyebben lép át földrajzi-politikai határvonalakat, mint a felnőttek. Ezt az előnyt egy kellőképpen fejlett és átlagon felül civilizált globális emberi közösség könnyen a saját hasznára fordíthatja, anélkül, hogy a gyermekek jogai sérüljenek. A közös szocializációs kincs felhasználása nem feltételezi egyes társadalmi csoportok kihasználását. Az 'usus' és az 'usurpatio' tudatos elkülönítése révén eredményes társadalmi konszenzus születhet a digitális gyermekvilág és a társadalompolitikai támogatást élvező e-oktatás hasznos átfedéseit illetően. A gyermekek megtartják önállóságukat, de nem utasítják el a 'top-down' érkező támogatások azon megnyilvánulásait, melyek autonóm mozgásterüket szélesítik, vagy legalábbis nem korlátozzák.

A gyermekek „felnőttetésére” terén óriási lépést jelentett a gyermektársadalomnak kínált partneri viszony, a korábbi paternalista beállítottsághoz képest. A gyermekek érését nem lehet siettetni, s nem is volna érdemes. Mindazonáltal sokat jelent a társadalomfejlesztésben, ha a kis emberek képességeit elismerjük, és ez az elismerés több mint kobaksimogatás vagy vállveregetés.

Clam, vi aut precario

A digitális gyermekvilág felugró reklámlakáiban számos politikai szimbólum jelenik meg. Jóllehet a magánszféra szimbolikájának hatása a közszférára erőteljesebb, mint fordítva, bizonyos ellentétes irányú áthatást is detektálhatunk (vesd össze: *Julesz*, 2008).

Egy szélsőséges szimbólumokkal díszített áru esetében közrendellenességet vagy köz-erkölcsöt sértő jeleket kellene állítani és bizonyítani, hogy a formatervezési minta oltalomba vételét meg lehessen tagadni. A köznyugalmat nyíltan nem sértő formaminták esetében nem vállal politikai színezetűnek tekinthető állásfoglalást a szabadalmi hivatal, s így nem minősíti erkölcstelennek az ilyen vagy olyan politikai szélsőségeket. Hogy a megengedő álláspont milyen hatással van a kiskorúak erkölcsi fejlődésére, azt a fizikális erőszak és a vele szorosan összefüggő, a digitális gyermekvilágban is terjedő „elektronikus erőszak” mutatja (vesd össze: *Julesz*, 2007).

Az erőszak tehát áttérjed a felnőttekről a gyermekekre, és fokozatosan kialakul egy negatív visszacsatolási spirál. Hogy az ilyen spiráloknak hol a vége, azt történelmi példák sora mutatja. Az emberiség digitális korszaka talán ezt az efféketust is képes lesz kiiktatni a szociális folyamatokból.

A fiatalság mint digitális szocializációs faktor

A digitális szocializáció a gyermekeket, tanulókat jobban eléri, mint a mai felnőtteket. Míg az én korosztályom még technikaórán hegeszteni és fűni-faragni tanult, a mai iskolások már a számítógép adekvát használatán szocializálódnak. Így lett a technikaórából számítástechnika óra. A felnőtt világnak nagy szerepe van a fiatalok orientálásában, de a digitális szocializáció éppen az a világ, ahol a felnőtt-társadalomnak megfelelő távolságot kell (vagy illik) tartania az önállóságot tanuló digitális gyermekvilágtól. Az olyan kezdeményezések, mint az International Children's Digital Library (ICDL), követendő példát nyújtanak a felnőttek számára, hogy miként szóljanak bele nem sértő, de segítő módon a digitális gyermekvilág életébe. A könyvtár honlapján digitalizált gyermekkönyveket lehet olvasni, anélkül, hogy anyagi ellenszolgáltatást várnának el érte.

A digitális gyermekkönyvtárak is a felnőtteknek szánt digitális bibliotékák példáját extrapolálják a kis emberek világába. Az e-iniciatívák akkor lehetnek igazán hatékonyak, ha nemcsak a felnőtteket szólítják meg, de a gyermekek számára is kínálnak hasznos és értékes szolgáltatásokat. A látszólag költségmentes e-kínálat valójában nagyon is onerosus, csak éppen a digitális gyermekvilág ezt a terhet átháríthatja a pénzkereső felnőttekre. Az adhéziós jelleggel kínált e-gyermekprogram a felnőttek e-világához kapcsolódik.

Az adherens e-gyermekprogram, ha valóban az értelmi és az erkölcsi fejlődéshez járul hozzá, etikus e-alkalmazásnak tekinthető. A World Internet Projecthez számos ország, így – többek között – Magyarország, Németország, az Egyesült Királyság, Franciaország, Csehország, Oroszország és Japán is csatlakozott. A WIP fő alapvetése, hogy a televízió után az internet is társadalomalakító tényezővé válhat. A szociális hatások vizsgálata pedig mindannyiunk, minden ország feladata.

A 2007-es magyar jelentés szerint a legfeljebb általános iskolai végzettségű felnőttek körében csupán minden negyedik hazai polgár használja az internetet. Az iskolai végzettséggel (alsó-, közép-, felsőfokú) egyenes arányban nő a számítógép-használat elterjedtsége. Hasonló eredményeket mutatnak más országok jelentései is. Például az Egyesült Királyságban 2007-ben készült jelentés szerint a felsőfokú végzettségűek nagyjából 90 százaléka, míg a legfeljebb középfokú végzettségűek 55 százaléka használt internetet. Csehországban 2007-ben a főiskolát vagy egyetemet végzettek 73 százaléka, az érettségizettek 67 százaléka, a szakiskolát végzettek 34 százaléka, míg az általános iskolai végzettségűek és az alapfokú oktatást be sem fejezők 16 százaléka minősült internethasználónak.

A szintén 2007. évi svéd jelentés arról számol be, hogy az alapfokú oktatásban részt vevő internethasználók (7–11 év) létszámban megelőzték a középiskolásokat (12–16 év), de a 4–6 éves óvodás internetezők száma is megkétszereződött a 2005 óta eltelt két évben.

Magyarországon területileg is erősen megoszlik az internethasználat. Míg a fővárosban a háztartások 45 százaléka van rákötve a világhálóra, vannak régiók, ahol ez jóval alacsonyabb. Például az észak-alföldi régióban mindössze 24 százalék, a dél-alföldi régióban, ahol főleg Szeged emeli a szintet, 32 százalék. Csehországban 2008-ban az internethasználók kilencven százaléka otthonról csatlakozott a hálózatra. Második helyen a munkahely, harmadik helyen pedig az iskola végzett.

A teljes magyar lakosságnak csak alig több mint 34 százaléka, de a 14–17 évesek 90 százaléka vett már részt informatikai oktatásban. Az iskolában átlag félórát, otthon hat órát internetezünk, míg a csehek az iskolában alig kevesebb mint feleannyi időt töltenek az internet előtt, mint otthon.

Előítélet és bizalom

Az időséssel kapcsolatban megfogalmazott internetellenesség már régen nem állja meg a helyét. Miként azon asszertáció sem, miszerint az információs társadalom kirekesztő volna, és csak a gazdagabbak játékszereként funkcionálna. A gyermekek nyitottsága az internet felé valós ténymegállapítás, de az olyan kijelentések, hogy a nőnemű felhasználók vagy más – például faji, etnikai, vallási – társadalmi csoporthoz tartozó internethasználók kizárólag csoportjellegüknél fogva szexizibilibbek vagy kevésbé fogékonyak a technika vívmányai s így az internet iránt, a statisztikai adatgyűjtés hibáiból vagy az adatokból tévesen levont következtetésekből erednek.

A gyermekek digitális közössége nemcsak lehetséges, de magunk is tapasztalhatjuk a realizációjukat. A fejlett országok globális célkitűzése, hogy a fejlődő világ gyermektársadalmát így vagy úgy, de felzárkóztassák magukhoz. A jövő generációira építenek, melyek már ab ovo digitális generációk lesznek. A digitális gyermekvilág kiépítése vitális érdeke mind az érintett fejlődő országoknak, mind a partnerré válásban érdekelt fejlett, támogató államoknak. Az utóbbiak aránylag kis befektetés árán kiépíthetik a jövőbeli távmunkarendszereiket, s így kiszervezhetik az otthon már túlzottan költségessé váló munkát az olcsóbb élők munkát kínáló államokba. Az információtechnológiai és informatikai, illetve elektronikus eszközöket már a munkavégzés lehetséges megkezdése előtt évekkal el tudják juttatni a felnövő munkaerőnek, akik így nem egyből esnek az IST mélyvízébe, hanem fokozatosan adaptálódnak a távmunkavégzés későbbi munkaeszközeihez. Ha a munkaeszközök tulajdonjoga és birtokjoga elválik egymástól, a (digitális) társadalomfejlődés régi-új fejezete tárul fel előttünk: sokan a dolgozók kizsákmányolását vagy gyermekekkel végeztetett kényszermunkát emlegetnek. Valójában a munkavégzés alsó korhatára emberi jogi kérdés, melyet országról országra a helyi viszonyoknak megfelelően kell közelebről meghatározni, az ENSZ Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya 10. cikke 3. bekezdésének megfelelően. A kizsákmányolás pedig a történelemben sem mindig jelentett elégtelen általános életszínvonalat. Sokszor pusztán a profitot csoportosították át a társadalmi struktúrában belül, de ez nem feltétlenül és nem mindig járt együtt tömeges éhezéssel, gyógyszer- vagy lakáshiánnyal, testi-szellemi nyomorral (vesd össze: Egyezségokmány 11. cikk 1. bekezdés, 12. cikk 2. bekezdés c) pont). Mindeközben a fejlődő országok számára az egyedüli kiutat a mai gyermekek és fiatalok jelentik: ők csak előretekintve lábalhatnak ki a fásultságból.

A digitális gyermekvilág globális haszna egyértelmű. Az invesztálás dolgában akadnak még disszonanciák. A fejlődő államok valamiféle gyarmatosítást sejtjenek a tradicionális társadalmuktól idegen, merőben új technológia szocializációs hatásait látva. A fejlett országok pedig nem tudhatják, tényleg megtérül-e a befektetésük, vagy elviszi például

egy junta a jövő hasznát. Az egyik oldalon a bizalmatlanság, a másikon a bizonytalanságérzés dolgozik a digitális gyermekvilág ellenében. A bizalmatlanságra konkrét példát szolgáltat a fentebb idézett kínai WIP-jelentés. Pedig a képletet akár egészen leegyszerűsíthetjük: a bizalmat lehet anyagiakra váltani. Ehhez kell még egy befogadó jogrend és rugalmas társadalmi rendszer. Ahol a jogi háttér biztosított, nem mindig létezik a helyi közösségben a nyitottság az újra, a másra.

Zárás

A digitális gyermekvilág kezét egyelőre semmiképp sem engedhetjük el. Messze még az önjáró gyermektársadalom, és távol a jogot nélkülözni tudó szocializáció. A tárgyi feltételek adottak – azokon nem változtathatunk. Hogy az objektív valóságba mennyi szubjektumot, mennyi egyéni emberi többletet viszünk, az csak rajtunk múlik. Társadalmunk szubjektumokból, azaz jogalanyokból építkezik, akik nemcsak jogok, de kötelességek alanyai is. Ezeket a kötelezettségeket és jogosultságokat pedig a társas egész közössége, illetve a közösség által választott társadalmi képviselők alkotják meg. Minél nagyobb beleszólást engedve az átlagembernek: az átlagválasztónak, illetve a leendő választóknak. Ez utóbbiak alkotják a digitális gyermekvilágot.

Jegyzet

(1) Vesd össze: az országos településrendezési és építési követelményekről szóló 253/1997. (XII. 20.) kormányrendelet (OTÉK).

Irodalom

Esterházy Péter (1991): *Az elefántcsonttoronyból*. Magvető Kiadó, Budapest.
Huerta, E. – Ryan, T. – Igbaria, M. (2003): A Comprehensive Web-Based Learning Framework: Toward Theoretical Diversity. In Aggarwal, A. (szerk.): *Web-Based Education: Learning From Experience*. IRM Press Kiadó, Hershey–London–Melbourne–Szingapúr–Peking. 24–35.

Julesz Máté (2007): Az erőszak jogi aspektusa az elektronikus médiában. *Rendészeti Szemle*, 12. 66–74.

Julesz Máté (2008): Mágia a jogban. *Világosság*, 9–10. 123–136.

Julesz Máté

SZTE, Népegészségügyi Intézet

Önazonosságunk kulcsa

Valóban különös is lenne, ha a tudomány, míg föld és tenger minden növényét előkutatja, mellőzné az emberi lélek virágait.” Arany János (é. n., 402.) idézett szavai a // mai napig érvényesek, és azok maradnak, míg nyelvünk él. Ha másért nem, ezért kell természetesen tekinteni a népköltészet ismeretét, hiszen az nem kevesebb mint a hagyomány rögzítése, melytől nemcsak írott irodalmunk kaphat új szellemi erőt, mint erre példa Balassitól Csokonain és Arany Jánoson át Weöres Sándorig és Nagy Lászlóig, Kiss Annáig számos szerző, hanem a mai olvasók is. Kötelességünk tehát gyökerekké válnunk, hogy éltesük az utánunk következőket, népköltészetünk olvasóit (esetleg gyűjtőit, átdolgozóit).

Annál is inkább, mert minden nemzet szellemi múltjának, karakterének egyik lenyomata a népköltészet: a továbbélés olyan értéke, mely nélkül nincs jövő. Elég arra gondolnunk, hogy mint minden – így napjainkra az egyre gazdagabb, írásban rögzített szóbeli – irodalmi mű, azt is láttatja, milyen volt építészetünk, bútor- és tárgyi világunk (egyetlen

példa: Barcsai „gyontáros ládája”), életformánk és mindezek mögött szellemi, vallási életünk (Ipolyi Arnold *Magyar Mythológia* kötetétől Erdélyi Zsuzsanna munkásságáig).

Mivel orális irodalmunk minden ága népköltészetnek tekinthető, a fenti téma nem szűkítendő le a verses szövegekre. Népmeséinkben is jelen van a költészet. Mégis felmerül a kérdés: hol a határ? Nehéz határozott, pontos választ adni. Elég egyetlen példára hivatkozni, a *Világszép nádszál kisasszonyra*, annak ragyogó képi világára, hősének útjára a Fekete-tenger legsötétebb szigetére, majd a Nap udvarába, a föld alatti, pokolbéli világba, hogy megtalálja azt, aki az idők kezdete előtt neki rendeltetett. A mese minden elemében a költészet éppen úgy megtalálható, mint az ógörög irodalom egyik első prózai művében, Longosz *Daphnis és Chloéjában*, vagy a 20. századi regényekben, így Hemingway mítoszteremtő kisregényben, *Az öreg halász és a tengerben*. Ha ezek a művek időtől és tértől függetlenül költészetnek is tekinthetők, még inkább érvényes ez a népmesére, mint azt a korábban felvilantott példa mutatja.

A rendteremtés kényszerítő ereje miatt, ha sorra kívánjuk venni a népköltészet műfajait, ragaszkodva az orális irodalom meghatározáshoz, a kiindulópont a dal, mert ha nem ez lenne, hanem például verses hagyományunk egyik legértékesebbje, a *Júlia szép leány*, nyomban felmerülne: viszonyítható-e más szövegünk népköltészetünknek ehhez a korábban elemzett csúcshoz. Mint mindenben, ebben is az egyszerűtől kell haladnunk az összetett felé. Amikor népköltészeztől beszélünk, nem térhetünk ki az elől sem, hogy ne vizsgáljuk meg és ne feleljünk arra a kérdésre: hol helyezkedik el a magyar hagyomány a nemzetköziben, hiszen az orális irodalom ugyanúgy összefüggő láncolat, mint az írott. De a népköltészet van jelen a jeles napok népszokásainak szövege mellett abban is, ahogy a paraszti élet egyhangúságát meg akarta és akarja törni az érzelmgazdag emberi tudat. Kiemelni a hétköznapiak monotonijából a hosszú téli esték sokszínű összejöveteleivel (mese- és balladamonddás, évődő rigmusok tollfosztás, kukoricahántás közben), olykor magát a munkát ünneplve (szüreti, aratási népszokások) vagy kultikussá téve a hétköznapiakban rejlő misztériumokat (kiházásítók, lakodalmi, keresztelői vigasságok, siratók) és a szent és a profán összhangját megteremtő piros betűs ünnepeket (karácsonyi betlehemezés, vízkereszt háromkirály-járás, pünkösddőlés).

Nagyon fontosnak tekintjük, hogy szakítsunk a verselemzésnek azzal a módszerével, mely Nemes Nagy Ágnes zseniális tanári múltjára volt jellemző (lásd elemzéseit mind a *Szó és szótlanság* [1989], mind a *Magasság vágya* [1992] kötetében). Tehát nem a teljes verset (népköltészeti művet) mutatjuk fel, majd ehhez kapcsolva értelmezésünket, elemzésünket, hanem nyomban az elemzéseket fogalmazzuk meg. A régi módszert az olvasók

„Valóban különös is lenne, ha a tudomány, míg föld és tenger minden növényét előkutatja, mellőzné az emberi lélek virágait.” Arany János (é. n., 402.) idézett szavai a mai napig érvényesek, és azok maradnak, míg nyelvünk él. Ha másért nem, ezért kell természetesnek tekinteni a népköltészet ismeretét, hiszen az nem kevesebb, mint a hagyomány rögzítése, melytől nemcsak írott irodalmunk kaphat új szellemi erőt, mint erre példa Balassitól Csokonain és Arany Jánoson át Weöres Sándorig és Nagy Lászlóig, Kiss Annáig számos szerző, hanem a mai olvasók is. Kötelességünk tehát gyökerekké válnunk, hogy éltesük az utánunk következőket, népköltészetünk olvasóit (esetleg gyűjtőit, átdolgozóit).

érdekében tartottuk túlhaladottnak, mert a következő fejezetekben megfogalmazott összehasonlító munka ugyan fáradságot jelent (föl kell lapozni a bibliográfiában jelzett gyűjteményeket), de önállóságot és a jelen elemzések írójának feltétlen bizalmát is jelenti: az olvasók megteszik, amire ez a módszer serkenti őket. Fontosnak tartjuk azt is jelezni: az elemzett műveket elsősorban Kriza János (1956) *Székely népköltészeti* gyűjteményéből vettük, mert ez az a támpont, melyhez mások is a leginkább hozzáférhetnek. Ez a gyűjtemény egyszerre jelent örömet és keserűséget, hiszen a gyűjtő nagy, összefogó munkáját a 19. század második felében végezte el és fejezte be, így írottá csak ekkor vált orális irodalmunk. A mondat pontossága és fontossága miatt érdemes idézni a következő, kölcsönvett megállapítást: „Hogy milyen volt parasztságunk XVI. századi költészete, sajnos nem tudjuk” (*Gerézdi*, 1968, 453.) Ezért is kérdéses, mit nevezhetünk igazi népköltészeti alkotásnak.

A gyermekversekkel kapcsolatban a *Gyermekirodalomra vezérlő kalauzban* (Tarbay, 2001, 21–27.) már megkockáztattuk azt a feltevést, hogy néhány múlt századi, némi költői tehetséggel megáldott tanító verse válhatott „népköltészetté” a maga idejében. Ha ötven évvel korábban írja naiv tisztaságú karácsonyi énekét (*Fel nagy örömrre...*) Gárdonyi Géza, nem bizonyos, hogy fennmarad a szövegíró-dallamszerző neve, ahogy Mohr József *Csendes éjének* fordítóját sem tudjuk. Mára számos népdalunkat csupán az utókor tekintheti népköltészetnek, mivel saját kora elfeledte a teremtője nevét. Másféle, de jellemző példa Thaly Kálmán kuruc korra emlékező versei (vershamisításai) a 19. század derekán, őt azonban még idejében „tetten érték”. Még inkább így történhetett ez a távoli múltban. A kétsoros *Soproni virágéneket* („Virág, tudjad, töléd el kell mennem / És teiretted kell gyászba öltözmem”) a 15. század végén jegyezték fel. Abban a korban, amikor még nem jelentett sokat egy népszerű dal szerzősége.

Arany János (é. n., 404.) *A magyar népdal az irodalomban* című beszédében a következőket mondja: „A kolozsvári református főiskola könyvtárában egy 1671-ben kézzel összeírt versgyűjtemény van s ennek egyik lapján e dalocska:

Nem szoktam, nem szoktam
Kalitkában lakni,
De szoktam, de szoktam
Mezőben legelni.
Nem szoktam, nem szoktam
Vénasszonyhoz járni,
De szoktam, de szoktam
Szépasszonyt csókolni.”

Az idézet végén Arany hozzáteszi: „Íme a magyar népdal kétszáz esztendő előtt!” Nem kívánom csorbitani Arany tudósi lelkesedését, de a református kollégium miatt gyanítható: iskolázott fiatal írta ezt a dalt, feltehetően valamilyen korabeli dallamra, tehát eredete szerint erről sem bizonyos, hogy igazi népdal. A vers (énekmondás) honoráriuma szállás és koszt volt (lásd Tinódi példáját). A mű, nem lévén szerzői jog, nem szorult védelemre. A költő tehát névtelenségben maradt, de művét a szájhagyomány – mert értéket képviselt – mégis megőrizte. Mind az Arany által idézet dalszöveg, mind a *Soproni virágének* népdalként (talán pontosabb lenne népszerű dalnak nevezni) válhatott ismertté, holott bizonyos: egyetlen, ismeretlen szerzője volt, csak korai, 15. és 17. századi lejegyzésük miatt olvashatók minden különösebb változás nélkül napjainkig.

Mindebben ellentmondásra ingerlő kihívás van, ám éppen ezért vállalható feladat. Mivel az ember gondolkodó teremtmény, kötelességünk teljesíteni mindazt, amiért küldöttünk, amiért felelősek vagyunk. Abban az értelemben is, hogy hogyan hat minden szavunk, gondolatunk, mi a következménye, mit tudunk hozzátenni ahhoz a gondolat-katedrálishoz, amely az emberiség, szűkebb értelemben a magyarság, értve ezen azt is: pogányság-kereszténység (pogány-kereszténység), és a „mi végre vagyunk a világon”

alapkérdését. Jó odafigyelni a bölcse Jorge Luis Borges (1999, 193–194.) szavaira, aki *Az Ezeregyéjszaka* című esszéjében így ír: „Hogy lehet meghatározni a Keletet (nem a valószínű Keletet, ami nem létezik)? Én azt mondanám, hogy a Kelet és a Nyugat általánosítás, de senki sem érzi magát keletinek. Gondolom, érezheti magát valaki perzsának, hindunak, malájnak, de keletinek nem.” Az egyesülő Európában mi is elgondolkozhatunk az argentin író szavain: érezhetjük-e magunkat európainak, ha franciának, olasznak, magyarnak nem? De megfontolható az is: míg a közelmúltban (ritkábban a jelenben) beszélhettünk vasi, somogyi, szatmári (székely, mezőföldi) emberről, kulturális hagyományukban, szokásaikban gyökerező, illetve nyelvi (szóhasználatukban, a mondatok ejtésében, prózai dallamában felismerhető és őrizendő) öntudatáról, mára alig, mert a technikai tömegkultúra miatt a helyi ízek és színek eltűnőben vannak.

Mindezt a következő kérdés miatt tartjuk fontosnak: nem a mi feladatunk-e az, hogy a hagyományt újjáteremtsük, haldoklásából felélesztve további életét biztosítsuk? Nem utolsósorban ezért is kell a népköltéssel, annak összehasonlító elemzésével foglalkoznunk. Azért, hogy megőrizzük mindazt, ami a múltunk (ahogy a mai napig őriz a normandiai vagy provenç-i emberek ünnepi ruházatukban, szokásaikban, ezzel hangsúlyozva azt, hogy ők „franciák”), még egyetlen országon, nemzetben, nyelven belül is megkülönböztetve önmagukat másoktól.

Ezért is különös öröm népköltészetünkkel foglalkozni, és ez az öröm fokozódik, ha a 18. század vége, 19. század eleje költőinek elméleti írásait fellapozzuk. Mára érvényes gondolataik miatt érdemes ebben az alapokra koncentráló fejezetben Berzsenyit (2004, 305.) idézni: „Az úgynevezett vad népek énekkel és tánccal kezdik az ütközetet s minden fontosabb dolgaikat, énekkel és tánccal gyógyítják a beteget; a halálra ítélt bűnös énekkel és pompás hadi tánccal kezd a tigrissel a halálos viadalt; a hadifogoly a legiszonyúbb kínzások alatt énekkel és tánccal emelkedik fölül a fájdalomra, s utolsó lehetéig zengi halottas énekét.” Mindez távoli múlt. Hogyan látja mindezt a 19. század első felére, saját korára tekintve érvényesnek? „A muzsikának és táncnak lelkesítő ereje teszi azt, hogy a nap terhe alatt kifáradt munkás megújul egy furulyaszóra, s egész éjjel eltáncol. S tapasztaljuk, hogy a csépelő a csépet, a kádár a sulykot harmóniásan forgatni nyilván ösztönöztetik, s ha úgy nem forgathatja, előbb elfárad” (Berzsenyi, 2004, 305.) (Emlékeztetül: ugyanez a felismerés található *Szent Gellért püspök legendájában, A magyarok szimfóniája* [Szent Gellért..., 1951, 6.] fejezetben.) A két Berzsenyi-idézet a népköltészet születésének okaira mutat, míg a tartalmi-formaira Csokonai, aki az 1700-as évek utolsó évtizedében két írásában is foglalkozik a költészet eredetével, vers és költészet különbségével, versritmussal és versformákkal (Csokonai, 2003a, 2003b).

Mit mond Csokonai első írásában? Idézzük őt, mert már a második bekezdésben a népköltészetre is érvényes gondolatot fogalmaz meg: „Ugyanis rejtettebb forrásokból, csaknem bedugultakból kell meríteni matériát; olyan poétákat kell világosságra hoznom, akiknek munkáját behemélyosította a régiség, és amelyek emlékeztetést csaknem eltörölte a feledékenység.” (Csokonai, 2003a, 762.) Ez a feledékenység nemcsak „hivatásos” költőinkre vonatkozatható, hanem a máig mind szürkülőbb, de – Istennek hála! – mégis eleven népköltészetünkre is, hiszen éppen ez maradtott fenn, gyakran ősi rétegeket őrizve, a szájhagyomány útján. Erre utal Kallós Zoltán (1973) értékmentő balladagyűjtése, a *Balladák könyve* számos moldvai szövege, vagy Erdélyi Zsuzsanna tanulmányai és kiadásról kiadásra bővülő kötete, a *Hegyet hágék, lőőt lépék* (1976).

Ám figyeljünk tovább Csokonai szavaira: „Mert lehetetlen is annak meg nem lenni, hogy azok a poéták legvigabb képekkel bővelkedjenek, akik a legkiesebb mezők, berkek, kertecskék közt forgolódnak; akik a gyönyörűségeknek és szerelmeknek élnek csupán, akik továbbá azokba a tartományokba laknak, ahol a napnak tündöklése, és az égnek tisztasága ritkán homályosodik be felhőkkel; ahol a virágoknak és gyümölcsöknek legnagyobb bővelkedésével behalmoztatván a természet bujálkodik és néminemű-képen

szerelmesedik...” (Csokonai, 2003b, 1061.) A gyönyörűen cirkalmas, hosszúsága ellenére világos mondat példája lehetne mai értekező prózáknak is. E rövid kitérő után térjünk vissza Csokonaihoz: „És alig van, aki nem tudná, hogy a poézisnak legtöbb cifrái a természet dolgoknak képéből vétetnek...” (Csokonai, 2003b, 1074.) A két idézet a költészet keletkezésének körülményeire (feltételeire) hívja fel a figyelmünket. Arra, ami népköltészetünk meghatározója, ami olykor egy-egy népdal témájából, szövegéből, néha egyetlen szavából kicseng: hegyvidéken vagy az Alföldön született-e, mert a nyitottság vagy zárt-ság jelen van a vers részletei miatt annak egészében is. A versekben utalást találhatunk az éneklő vagy a szövegben jelen levő ember vagyoni helyzetére, foglalkozására, „családi állapotára”, de leginkább érzelmeire. Mert mi más okozhatja egy-egy verses népköltészetű mű megszületését, lávaszerű kitörését, ha nem az, ami a névtelen alkotóban feszül, mint arra a korábbi Csokonai-idézet utal?

Nem először, de nem véletlenül idézünk a következőkben Csokonaitól, mert vers és költészet (rigmus és népköltészet) különbségére is utal: „A verscsinálás nem poézis. Mert ez a gondolatoknak, a képzelődésnek, a tűznek természetében és mindezeknek felöltöztetésében áll: a verscsinálás pedig csak a szózatok hangjának bizonyos regulákra vételére s külső elrakására ügyel, hogy azok harmóniával szálljanak az ember fülébe. Ahonnan lehet valaki jó poéta, ha mindjárt verset nem ír is; és ellenben jó verseket írhat valaki, de azért nem poéta. Legjobb, ha a kettő együtt van.” (Csokonai, 2003b, 1074.) A megkülönböztetés érzékenységre – irodalmi ízlésre – leginkább úgy tehetünk szert, ha sokat olvasunk, és nem csak verset! Az emberi gondolkodás összességére, a dallam és ütem harmóniájára Shakespeare-nél (1988, 237.) is találunk példát. Ilyen II. Richárd király kitörése a börtönben, véres halála előtt: „Hé, ütemet! – Mily keserű az édes / Zene, ha nincs benne mérték és ütem.” Ezzel a néhány idézett gondolattal megerősítve – talán – megalapoztuk az értelmezés és értékelés lényegét.

Már Berzsenyi idézett soraiban jelen van az a visszatekintés, mely a vers, a dal eredetére, egyéni-közösségi szerepére utal. Ahogy ő fogalmaz: „az úgynevezett vad népek” életében (és halálában) meghatározó szerepe volt a dalnak és a táncnak. Ha tovább haladunk az idő mélységében, feltételezhetjük, hogy az ember szellemi fejlődésében nagy előrelépés lehetett az, amikor „felfedezte” a világban rejlő ritmusokat: túl a nappalok és az éjszakák, az évszakok váltakozásán, ez a minőségi ugrás akkor következhetett be, amikor önmagára figyelve észrevette, hogyan változik szívdobogásának ritmusa. Ez az emberrel együtt élő ritmus lehetett a kiindulópont, és az, hogy ez más volt nyugalmi állapotban, más, ha vadászatra készült, mert feszültség keletkezett benne: sikerül-e vadra találni? Felbukkan az ismét új, fokozódó feszültség, ritmusváltozás: sikerül-e elejteni a vadat? Majd a futás, üldözés már alig megfigyelhető ritmusa, hiszen a vadász a vadra koncentrál, végül a győzelem utáni ittas lüktetés. És újra a nyugalom. Az élethelyzetekből keletkezett ritmus, mely szimbolikussá válik, ha a ritmusra figyelünk, aztán a ritmushoz később kapcsolt dallamra, ami verbális tartalom nélkül is tartalmat fejez ki, mint Ravel *Bolerója*. Arany János (é. n., 406.) magyar népdalról szóló, korábban idézett beszédében ezt írja: „Az elbeszélő költemény másképp mozog, mint a dal. S a harci dal, az induló, a győzelmi ének szintén másképp, mint a szerelmes.”

Kezdetben volt tehát a ritmus, melyet fel lehetett idézni két jól hangzó, lecsupaszított bot vagy száraz állati lábszárcsont segítségével, aztán a feszes bőrdobbal (a sámánok szellemhívó eszközével), majd a síppal, pánsíppal, lanttal (és máris jelen van az emberi-ség életében a dallam). A ritmus és a dallam íve a hangokból akaratlanul is szavakká formálódik, azok olykor tartalmilag értelmetlen, monoton ismétlésévé, mint erre példa Weöres Sándor tudatos múltidézése a *Barbár dal*-ban: „Ole dzsuro nanni he / ole csilambo ábábi he / ole bulgo inigni he / lunlel dái he! jaman!” Különös változást tapasztalhatunk, ha a négy (cigányra emlékeztető) sor magyar változatát („fordítását”) olvassuk Weöres-től: „Könnyemmel mosdattalak / hajammal törölgettelek / véremmel itattalak / mindig

szerettelek! ajaj!” Ha mindkettőt mondogatjuk, nyomban érzékeljük: ez a kettő nagyon más. Az idézett első három „he” hosszan is ejthető ’e’ hangja fájdalmas, semmibe nyúló felkiáltás lehet, míg a magyar mássalhangzók (’k’) szinte pontot tesznek a sorvégekre. Az egyik – a barbár – tele lüktetéssel, képzelt indulattal, ugyanez magyarul: csodálatos képsor, akár az *Énekek éneke* egyike is lehetne, vagy az *Újszövetség*hez kapcsolva – lásd: *Ómagyar Mária-siralom* – az anyai fájdalom verses panasa. Mindez mégsem különös, hanem természetes, hiszen a vers ritmusának meghatározója a nyelv, és alapkövei a hosszú és rövid magán- és mássalhangzók, a hangok, nem pedig a tartalom. Az utóbbit csak a nyelv segítségével tudjuk kifejezni. A ritmus tehát minden nyelv belső adottsága, az a lüktetés, ami valamilyen szabály szerint rendeződik a szavakban.

Ha népköltészetünkre figyelünk, vagy legrégibb nyelvemlékünkre, az *Ómagyar Mária-siralom*ra, azt tapasztalhatjuk: ütemes. Már ebben az ősi szövegemlékünkben a szavakból összeálló versmondatokat a hangsúlyozás természetessége határozta meg: „Világ / világa, // virágnak / virága, // keserűen / kínzatul, // vos szögekkel / veretül.” („*Világ világa...*”, 1986, 38.) Mielőtt tovább lépnénk, meg kell állapítanunk: a ritmus alapjainak meghatározója szókészletünk, ezen belül a szótagok száma. Már ebben a 13. században született versünkben megfigyelhetjük azt a jellegzetességet, ami a nyelvújítás koráig meghatározta szavainkat – egyben versben hagyományozott orális irodalmunkat –, hogy alapszavaink leghosszabbja négy szótagból állt. A magyar ütemtípusok jellemzője: egyszótagos szavak gazdagon találhatók nyelvünkben, és ezzel mind népköltészetünk, mind költőink sokféle helyzetben, kihasználva a szótagszámok helyzeti energiáját, éltek is.

Az egyszerűsítés miatt a korábban idézett *Ómagyar Mária-siralom*ra figyelve kívánnuk érzékelteni szavaink hosszának, így ritmus-meghatározó szerepének sajátosságát. Miért fordulunk ehhez a tudatos költői munkához a népdalok ritmusvilágával kapcsolatban? Elsősorban azért, mert legősibb, írott versemlékünk. A Leuvenben talált költemény (fordítás) azt mutatja: szavaink egy-két-három szótagúak. Ez is bizonyítja: a szótagszám a sajátos magyar ritmus meghatározója. Ha a versmondatokra figyelünk, a már említett ősi nyolcas (pontosabban: az ütemes verselés nyoma) is megtalálható első versemlékünk soraiban. „Volék sirolm / tudotlon. // Sirolmol / sepedék, // Buol oszuk, / epedék.” (4,3; 3,3; 4,3) A 13. században született versünkre építve kereshetjük a ritmus azonosságait népdalainkban, mert az utóbbiak szókincse – a változások miatt – leginkább 17–18. századi lehet, ha nem 19. századi, azaz ugyanabból a korból való, melyben a népköltészet lejegyzése, írásos rögzítése elkezdődött.

„Az úgynevezett vad népek” életében (és halálában) meghatározó szerepe volt a dalnak és a táncnak. Ha tovább haladunk az idő mélységében, feltételezhetjük, hogy az ember szellemi fejlődésében nagy előrelépés lehetett az, amikor „felfedezte” a világban rejlő ritmusokat: túl a nappalok és az éjszakák, az évszakok váltakozásán, ez a minőségi ugrás akkor következhetett be, amikor önmagára figyelve észrevette, hogyan változik szívdobogásának ritmusa. Ez az emberrel együtt élő ritmus lehetett a kiindulópont, és az, hogy ez más volt nyugalmi állapotban, más, ha vadászatra készült, mert feszültség keletkezett benne: sikerül-e vadra találni? Felbukkan az ismét új, fokozódó feszültség, ritmusváltozás: sikerül-e elejteni a vadat?

Nézzük meg – néhány példával – legrégibb versemlékünk eredeti szókinsésének egy-egy darabját. („Volek sirolm thudothlon sy / rolmol sepedyk. buol ozuk / epedek – Walasth világum / tul sydou fyodumtul ezes / urodumtuul...” („*Világ világa...*”, 1986, 5.) Egyszótagos az ’en’ (én), kétszótagos többek között az ’ezes’ (édes), három szótagos a ’thudotlon’ (tudatlan), négy szótagból áll a ’vylagumtul’ (virágomtól). De négyszótagos a ’turuentelen’/’turventelen’ (törvénytelen) is, hiszen a középkorig a latinos kultúrára épülő írott ’u’, kiejtésében, ha magánhangzó követi, ’v’. Ha a szótagszámok szerint olvassuk magyar népdalainkat, Kriza (1956) gyűjtésében, a *Sziványvány havassán...* (118.) és *Érik a szöjlő...* (192–193.) kezdetű szövegben, egyszótagú a névelőink mellett a ’süss’, ’jól’, ’nem’, ’szál’. Kétszótagú a ’szöjlő’, ’nincsen’, ’sütök’, ’fészek’. Három szótagból áll a ’tavasszal’, ’tavaszon’, ’rozsmarint’, ’köszikla’. Ahogy nő a szótagok száma, úgy csökken a szavaké, így négy szótagból áll a ’szerettelek’, ’öntözzetek’, ’vásárhelyi’, ’kovácslegény’. Egyetlen ötszótagú szerepel, a ’megtöpörtyűzöm’. Az is megfigyelhető, hogy a magasabb szótagszámok többnyire toldalékkal vagy ragozással találhatók népdalaink szövegében.

Ha a vers meghatározója a ritmus, akkor díszítő eleme a rím. A nyugat-európai költészettel ellentétben a magyar, ütemes verselésben nem találni olyan szabályt, mely szerint hím és nő, emelkedő és ereszkedő hívórimre hím és nő, emelkedő és ereszkedő rímmel kell válaszolni. Ez is összefügg a dalolhatósággal, hiszen egy rövid magánhangzó könnyen hosszúvá tehető az ejtéssel, dallamkényszerrel. Rímképletünk is egyszerű: párosrím található legtöbb népdalunkban (aabb), vagy ölelkező (abba), illetve félrím (xaxa). Az *Érik a szöjlő...* szabályossága már bonyolultabb, ha a lejegyzéssel is foglalkozunk (két-szer három sor egy-egy versszak), mert ez a népdalunk valójában hatsoros. Hatsorossá teszi rímképlete: xxaxxa! „Érik a szöjlő / Hajlik az ága, / Fodor a levele, / A kovácslegény / Menne vándorolni, / De nincsen kenyerere.” Mindebből azt láthatjuk: a dallam és a tartalom összhangja a harmadik sorokban tökéletes, és ez az idézett népdal egészének igazi meghatározója, így valójában két-két versszak egyetlen gondolat- és dallamegység, tehát Kriza a népdal lejegyzésekor nem figyelt erre. A gondolat- és dallamegységet, két versszak összetartozását jelzi a rím is, tehát a ritmus, a dallam, a dal egészének meghatározója a díszítőelem.

A népköltészet műfajai közül kiemelkedően kívánunk foglalkozni a balladákkal, de ebben már most pontosítani kell: a magyar népballada – akárcsak a skót – műfaji szempontból nem azonos Villon és az öt követők ballad-jaival. A magyar ballada nem a villoból született, s nem kis mértékben eltér a skóttól is. Ez az eltérés nem az énekelhetőségben (mondhatóságban) érhető tetten, hanem abban, hogy balladáink sajátos, táncszerű mozdulatokkal adhatók elő. Ha úgy tetszik: ezek valójában – mai kifejezéssel – underground művek, formabontó és formát kikristályosító költői alkotások, melyeknek átütő ereje az előadó képességétől függ. Sokaknak adathatott meg a régi időkben, hogy olyan szuggesztív erővel szóljanak, úgy tudjanak a fonóban vagy tábornút mellett elmondani egy-egy balladát, ahogy színészeink legjobbjai magányosan, a színpadon (például Jancsó Adrienne előadásában a *Júlia szép leány*). Tesszük ezt azért, mert az írott irodalomban irodalmi szegénylegények voltunk (mint ezt a korábban idézett Gerézi Rabán is sugallja), akár akartuk ezt, akár nem, ugyanakkor éppen népköltészetünk gazdagsága azt mutatja: mégsem vagyunk jöttmentek Európa és a világ irodalmi országútjain.

Irodalom

Arany János (é. n.): *A magyar népdal az irodalomban*. In uő: Összes prózai művei. Franklin Társulat, Budapest.
 Berzsenyi Dániel (2004): *Poétai Harmonistika*. In *Berzsenyi Dániel művei*. Osiris Kiadó, Budapest.

Borges, J. L. (1999): *Az Ezeregyéjszaka*. In uő: *Áz-ős-kastély*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
 Csokonai Vitéz Mihály (2003a): *Kivonat az ázsiai poézisről*. In *Csokonai Vitéz Mihály összes művei*. II. Osiris Kiadó, Budapest.

Csokonai Vitéz Mihály (2003b): A magyar prosódiaíró. In *Csokonai Vitéz Mihály összes művei*. II. Osiris Kiadó, Budapest.

Erdélyi Zsuzsanna (1976): *Hegyet hágék, lőtöt lépék. Archaikus népi imádságok*. Magvető Kiadó, Budapest.

Gerézdi Rabán (1968): *Janus Pannoniustól Balassi Bálintig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kallós Zoltán (1973): *Balladák könyve. Élő erdélyi és moldvai magyar népballadák*. Magyar Helikon, Budapest.

Kriza János (1956): *Székel népköltési gyűjtemény*. I. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Nemes Nagy Ágnes (1989): *Szó és szótlanság*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Nemes Nagy Ágnes (1992): *A magasság vágya*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Shakespeare, W. (1988): II. Richárd. In *William Shakespeare összes drámái*. I. Európa Kiadó, Budapest.

Szent Gellért püspök legendája (1951) In *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalomból*. I. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tarbay Ede (1999): Balladaköltészetünk egyedülálló remeklése. *Távlatok*, 2.

Tarbay Ede (2001): *Gyermekirodalomra vezető kalauz* 3. kiadás. Szent István Társulat.

„Világ világa, virágnak virága...” (Ómagyar Mária-siralom) (1986) Európa Könyvkiadó, Budapest.

Tarbay Ede

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Társművészeti diskurzusok irodalomórán

Az irodalom eszköze a nyelv – az irodalmi szöveg a szavak egymásra vonatkoztatásával, összekapcsolásával, elrendezettségével (szóképek és alakzatok révén) fejt ki hatást: formáz szekunder jelentéseket, kelt esztétikai élményt. Nyelve abban is különbözik a tudományok nyelvhasználatától, hogy a valóságot képszerűen jeleníti meg. Olyan meghatározások ezek, amelyek rendre irodalmi olvasókönyvekben, tankönyvekben szerepelnek az irodalmi mű poétikai eljárásainak, eszközrendszerének megvilágítása céljából, de még ilyen leegyszerűsített formában is egyértelmű utalást tartalmaznak arra vonatkozóan, miszerint az irodalom nem önmagában álló jelenség: létformája összetett; nyelvi-kulturális és interdiszciplináris diskurzusok szövevényében értelmezhető.

Mind a magyarországi, mind a szerbiai magyar anyanyelvi oktatásban megfigyelhető a nyelvtani és az irodalmi ismeretek közvetítésének erőteljes – s nézőpontunkból szemlélve téves – differenciálódása; a nyelvtan- és az irodalomórák, a nyelvtan- és irodalomkönyvek elhatárolásáról, különállóságáról beszélhetünk. Holott a szövegközpontú nyelv- és irodalomértésben elválaszthatatlan, együtt létező és ható jelenségekről van szó. Ha az irodalomértés szempontjából közelítjük meg a problémát: nem csak az irodalmi szöveg grammatikai elrendezettségére és esztétikai funkciójába helyezése, például a stilisztikai alakzatok szerepére, de a nyelvi jelenség nagyon fontos jelentésalkotó erejére kell gondolnunk. Nemcsak arról van szó, hogy már az általános iskolások fel kell ismerjék a nyelvi jelenségek szövegalkotó szerepét és jelentését, például hogy Juhász Gyula *Milyen volt...* című, a hetedik osztályban értelmezett elégiájának mondattani sajátosságai (az ellentétes jelentésű összetett mondatok) hogyan járulnak hozzá a vers műfaji szerveződéséhez, de diskurzusteremtő, összekapcsoló, interkulturális és -mediális távlatnyitó mozzanatok sem kerülhetik el a figyelmüket. Például Vörösmarty Mihály *A Guttenbergalbumba* című költeménye mellett, hogy a könyvnyomtatás történetét hívja be értelmezési perspektívánkba, a 21. századi befogadó számára a Guten-

berg-galaxis végéről, a kibertér térnyeréséről is diskurzust nyit. A „Majd ha” anafora és az éj toposza révén kultúrtörténeti folyamatok és események: a felvilágosodás szellemi mozgalmának csődje, a 19. századi ember és a romantikus író kiábrándultság-élménye tágitja ki az értelmezési távlatot.

Hogy egyetlen nyelvi jel milyen fontos jelentésteremtő funkcióval rendelkezhet, arra talán a legjobb példa Arany János – az általános iskola hetedik osztályos tantervében ajánlott, a nyolcadikban kötelező szöveggént szereplő – *Tengerihántás* című balladájának ismert sora: „Itt nyugosznak, fagyos földbe.” A szerelmi tragédiát elbeszélő költemény tizenegyedik versszakának utolsó soráról van szó; a jelenre vonatkozó narrátori kiszólást követi, a bűnbánó kedves helyzetösszegező szavait tartalmazza. A minden más előrejelzés nélkül megjelenő grammatikai jel, a többes szám („nyugosznak”) ugyanakkor új és váratlan jelentéssel gazdagítja, még nagyobb tragédiává s a hűtlenné vált szerelmes szempontjából még kifejezettebb bűnné növeli az esetet. Nem egy, hanem két balladatípus műfajkonstelláló mozzanataira ismerünk benne: a székenbe esett lány tragédiája is ott van a hűtlen kedvesről szóló történetben.

A hagyományos beállítottságú általános iskolai irodalomoktatás rendszerint költői kifejezőeszközökről (ritkábban stilisztikai eszközökről), illetve szóképekről vesz tudomást a stilisztikai fogalmak tudatosítása során, s nem disztingválja a retorikai alakzatok, szóképek vagy trópusok, valamint a szóképekhez járuló stilisztikai eszközök közötti különbségeket. Tankönyvíróként azonban – a kifejezett recenziási ellenvélemény és gyakorló tanári nemtetszés ellenére – kiemeltem és a szövegtérítésben/elemzésben az elsajátítandó fogalmak sorába helyeztem az alakzat jelenségét, s tettem ezt abból a szempontból kiindulva, miszerint az alakzatról mint a térbeli formák elhelyeztettségéről a diákok már korábban tudomást szereznek matematikából, s csak a korrelatív viszonyokat, a mértani és a stilisztikai jelenségek közötti analógiákat kell felismerniük. Ugyanis a stilisztikai alakzat (például az ismétlés, a halmazás, az anafora stb.) nem más, mint a nyelvi jelek (akár térbeli!) elrendezzettségéből eredő jelentéstöbblet, illetve hatás formája. Például az alliteráció az azonos hanggal kezdődő szavak kötött sorrendjét jelenti, az ellentét pedig szabályos viszonyrendszer felállítását. Egy ilyen elveken alapuló irodalomoktatás révén a neheznek mondott és a tantárgyhierarchia csúcsára helyezett matematika, valamint az egyértelműnek gondolt (és ilyennek követelt!) irodalom társdiszciplínákká válhatnak az oktatás bizonyos területein és szakaszában. Nagyon fontos ezeknek az összefüggéseknek a felismerése, mert ezáltal az egyes tanárgyak közötti intoleráns viszony, a különböző affinitású (tehát matematikai érdeklődésű, illetve az irodalmi jelenségek iránt fogékony) diákok megkülönböztetése szüntethető meg. A közgondolkodás ugyanis a matematika mint tantárgy anyagát eleve nehezen érthetőnek és bonyolultnak tartja, ugyanakkor tiltakozik az irodalomról szóló beszéd megváltozott, mai nyelve ellen. A tantárgyak közötti diskurzus, az interdiszciplináris lehetőségek felismerése a megkülönböztetés elvén alapuló tantárgyhierarchia (a fontos és kevésbé fontos tárgyakra való felsorolás) megszüntetéséhez járulhat erőteljesen hozzá.

Az irodalmi szöveg társművészeti/multimediális összetettsége a tantárgydiskurzus és az interdiszciplináris óraszervezés végtelen lehetőségeit nyitja meg az iskolai oktatásban. Bizonyos műfajok megismerése és elsajátítása eleve kínálja a korrelatív módszert: a klasszikus költői műfajok (például az óda, a himnusz, a zsoltár, illetve a dal) a zeneóra anyagát is jelentik. A himnusz (annak nemzeti változata) történelmi és kultúrtörténeti tartalmakat hív be a magyaróra keretei közé. Például a *Marseillaise* szövegét a jakobinus Verseggy Ferenc fordította. A forradalmi dal magyarra ültetése fontos vádpont volt ellene. A himnusz és a zsoltár egyháztörténeti vonatkozásokat von be az anyanyelv-oktatásba: az ambroziánus himnuszéneklet, illetve a *Zsoltárok könyvének* megismerését. Amikor korrelatív óralehetőségről beszélünk, nem csupán a szemléltetés eszköztárának kibővítésére gondolunk, hanem a fogalmak kialakítása közben történő eszköztársításra,

nem beszélve arról, hogy a különböző művészeti ágakban és területeken jeleskedő tanulók magyarórán is lehetőséget kaphatnak (például népdaléneklés, hangszeres zene) képességeik bemutatására.

A magyar nemzeti himnuszról való tudásunk, illetve a Kölcsey-verset értelmező szakirodalom elsősorban annak történelem-értelmező vonásairól és magasztos hangvételéről szól, holott az újabb kutatások (Borbély, 1995) szerint himnuszunk a régi históriás énekmondással és a „a karácsonyi és újévi, vízkeresztli népszokások köszöntőinek, önbeteljesítő jóslatainak, jókívánságainak formáival és szövegvilágával” (Borbély, 1995, 39.) is ugyanolyan rokonságot mutat. Köztudott, hogy a *Hymnus* a magyar kanásztánc dallamára is jól ütemezhető, énekelhető. S nem véletlen, hogy épp január 22-ére szól keltezése: a karácsonyi ünnepkör lezárását jelöli. Január 22. a borivással összekapcsolt és a csillagászati év kezdeteként jelölt Vince nap dátuma. Keletkeztörténeti mozzanataiból kiindulva tehát egyáltalán nem jelent kegyeletsértést, ha a *Hymnus* jelentéseinek feltárásakor nemcsak a történeti tartalmakat, retorizáltságában pedig az ünnepélyesség effektusait emeljük ki, hanem a népköltéssel és a népszokásokkal való kapcsolatát is – s ha a *Hymnust* a kanásztánc dallamára énekeltetjük. (Itt kell megjegyeznünk, hogy a *Nemzeti dal* ősi nyolcása pedig a magyaros verselés népköltészeti hagyományaira irányítja a figyelmet.)

Olykor egészen apró mozzanatok egészen nagy értelmezési távlatokat nyitnak meg előttünk, s egyetlen motívum értelmezéséhez kiterjedt ismeretekre van szükség. A számtalan példa közül: Petri György *Karácsony, 1956* című verse a gyermeki látószög és nyelv érvényesítése révén beszéli el, illetve jeleníti meg a forradalom jelölt dátumára eső valós és érzelmi történéseket: „nagyanyám előtt a hiánygazdaság / – mint a Vörös-tenger: száraz lábbal és pulykával / kelt át”. A hasonlat hasonló eleme igen jelentős öszörvetségi tartalmakat idéz. Épp ezért meggyőződésünk, hogy eredménytelen és szükségtelen a tantárgyak, illetve módszereik merev elkülönítése – az általános iskolában mindenképp.

Szegedy-Maszák Mihály a „nem hallott dallamok és nem látott festmények” szerepét és jelentését vizsgálva a romantikus szépprózában „tárművészetek”-ről (Szegedy-Maszák, 2000, 52–66.) beszél. Az irodalmi szöveg „felől” közelíti meg a jelenséget, azaz a zenemű, az építészeti, illetve a képzőművészeti alkotás elbeszélése, leírása, illetve a rá történő utalás eljárásait elemzi. Különbséget tesz „használat és említés”, vagyis a jelentéses és a felidéző szerep között. Victor Hugo *A párizsi Notre-Dame* című regényében például a Miasszonyunk székesegyház jelentésközvetítő szerepű, míg ugyane műben Rembrandt *Éjjeli őrjáratának* arcai az asszociációképzés és az összehasonlítás előhívásának funkcióját töltik be. A Notre-Dame középkorszimbólum, mozgósítania kell többek között a történelmi és kulturális emlékezet összefüggéseit; a történelemórakon elsajátított korszakismeretekhez kell kapcsolódnia.

A stilisztikai alakzat (például az ismétlés, a halmazás, az anafóra stb.) nem más, mint a nyelvi jelek (akár térbeli!) elrendezettségéből eredő jelentéstöbblet, illetve hatás formája. Például az alliteráció az azonos hanggal kezdődő szavak kötött sorrendjét jelenti, az ellentét pedig szabályos viszonyrendszer felállítását. Egy ilyen elveken alapuló irodalomoktatás révén a nehéznek mondott és a tantárgyhierarchia csúcsára helyezett matematika, valamint az egyértelműnek gondolt (és ilyennek követelt!) irodalom társdiszciplínákká válhatnak az oktatás bizonyos területein és szakaszában.

Amikor a képzőművészeti alkotás irodalmi szövegben való jelenlétét értelmezzük, mindekelőtt annak a jelentés szolgálatába állított változata, a szekunder tartalmak kiképzésében betöltött szerepe kibontásának és értelmezésének folyamata jelent izgalmas feladatot. Közismert – bár az általános és a középiskolában nem oktatott – példa Kemény Zsigmond *Gyulai Pál* című regényének képnézési és -elemzési jelenete, ahol a firenzei festő Báthori Zsigmondról készített portréja fontos előreutaló, sejtetési jelentéssel rendelkezik, miközben művészettörténeti kontextualizáltsága is kifejezett (például firenzei iskola, Leonardo művészete stb.). Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényében Rembrandt *Tulp tanár anatómiája* című képének kettős (Medve Gábor és Bébé által történő és interpretált) befogadása kap jelentésalkotó funkciót. A Rembrandt-portrékra történő utalás egyébként gyakori irodalmi szövegvilágokban, s az önarckép irodalmi megalkotásában is fontos hivatkozás és szemléltető eszköz. A kortárs regény egyik nagyon gyakori eljárása a képzőművészeti alkotás köré szerveződő szövegalkotás. Márton László *Minerva búvóhelye* című 2006-os regénye például valós és képzelt műalkotások, képek és képi alakzatok sokaságából teremt egy nagyon bonyolult rétegezettségű szövegjelentést úgy, hogy közben a nagyívű történetmesélés eljárását érvényesíti. A képi alkotások utáni kutatás, valódiságuk és történetük felfedezése, illetve felgöngyölítése nagyon komoly lehetőségeket jelent az informatikai tudás gyakorlásában és felhasználásában, miközben az interneten való keresés során egyre távolabb nyílnak meg előttünk az értelmezésnek, az interdiszciplináris összefüggéseknek. A Márton-regény két pszeudo-valóságos műalkotás, a Minerva és Boethius találkozását, valamint Minerva és Arachné versengését ábrázoló Füger-, illetve Kininger-metszetek valódiságának kutatása során nemcsak a kultúrtörténet (például arab szövő-fonó művészet) és a képzőművészet vonatkozó tartalmait, jelentéseit és alkotásait kell és lehet felfedezni, de (a pókká változtatott Arachné legendája kapcsán) akár egzotikus tudományok, mint például az arachnológia (a pókokkal foglalkozó szakágazat!) területét is, illetve (a Boethius-történet révén) ismerettörténeti mozzanatokat. De a dagerrotípia és a litográfia létrehozásának története is szervezi a szövegvilágot. A dagerrotípia pedig a Petőfi-történetet vonja be a képbe. Egyazon órán belül (a Márton-regény részlete szerepel ajánlott olvasmányként a hetedikese tantervében) egész sor, nem az irodalomtörténet és a stilsztika területéhez tartozó problematikával mozgatható meg a természettudományos érdeklődésű tanulók képelete.

Az irodalom képi jelenség. A nyelvi jelek egymásra vonatkoztatásának képteremtő erejét érvényesíti. Az allegória összetett alakzat: elvont dolgok, fogalmak képi megjelenítésével ér el hatást. Szinte bizonyos, hogy irodalmi allegóriák mellé odarendelhető mind a népművészet, mind a hivatásos képzőművészet területéről valamely alkotás. A népi és közgondolkodás, valamint a művészet is allegorizál. A metafora-allegória viszonya, a metaforikus/allegorikus világértés például a romantika fontos művészeti dilemmáját jelöli. Noha az irodalmi műfajoknak nincsenek tiszta változatai, bizonyos irodalmi szövegek különösen alkalmasak a fogalmak kialakításának és elsajátításának mintájául. A novella műfajteremtő elveinek felismeréséhez például Móricz Zsigmond *Hét krajcár* című műve az ideális minta (mellékesen jegyezzem meg, hogy a szoba leírása, a novella térjelentései kapcsán az enteriőrfestészet jelenségeire irányul figyelmünk), az allegória típusalkotása pedig Petőfi Sándor *Föltámadott a tenger* című költeménye. Jellemző, hogy az általános iskolai oktatásban – feltehetően forradalmi retorikája és tartalmi miatt – sokáig egy kevésbé jelentős és tipikus (mi több, esztétikai értelemben kérdéses) szöveg alapján tanították az allegóriát. A tenger-metafora következetes kifejtése és megszemélyesítése természetesen megmozgatja látványalkotó képzetünket, az allegóriefestészet (például a romantikus Delacroix festésze), illetve a háborgó tenger képzőművészeti ábrázolásmódjai (például William Turner alkotásai) egyaránt képezheti témánkat, ugyanakkor a tengertoposz bibliai tartalmakat vet felszínre, miként a biológia (az élet kialakulása!) és a kémia tudományterületére (a víz mint elementáris tényező!) is elkalauzol bennünket.

Az általános iskola nyolcadik osztályában a szóalkotás eljárásainak megismerése során tárgyalják a tanulók a névátvitel jelenségét. Szemléletes példák nélkül igen nehézkes a tisztázása, viszont az irodalom (például daru-versek) nagy segítséget nyújthat ebben. Ezen az órán műszaki ismeretekkel (emelőszerkezetek!) teremthető kapcsolat. Jól szemléltethető a névátvitel jelisége idegen nyelvű analógiák révén is: a német és az angol nyelv is hasonló szóalkotást érvényesít a megnevezésekben.

Az iskolában tanult, illetve a tanulók által ismert idegen nyelvek ugyancsak a tantárgy-diskurzusok lehetőségeit kínálják számunkra. Elképzelhetetlennek tartom, hogy például Goethe *Vándor éji dala* című költeményének értelmezése során a magyaróra keretein belül ne kerüljön sor német nyelvű diskurzusra, hiszen a vers feldolgozása szerepel a német nyelvi tantervben is. (Gyakorlatból tudom, hogy egy ilyen óra megszervezéséhez nem kell sem a tanárnak, sem a tanulók zömének jól beszélnie németül, hiszen a tanár képes egy rövid német nyelvű párbeszéd levezetésére felkészülni, de akár az idegen nyelv tanára is angazsálható. Az sem jelent problémát, hogy a tanulók egy része másik nyelvet tanul, hiszen néhány mondat dekódolása ismeretlen vagy alig ismert nyelven, az ő képességeiket sem haladja meg, s a szótárak gazdag tárháza hívható segítségül. Emellett az irodalmi tananyag valamely szintjén más-más nyelvek is behívhatók az interkulturális fogalomalkotás menetébe.)

A tolerancia készségének kialakítása nevelési feladat. Rossz megközelítés és módszer, amikor a tanulóknál ezt magyarázat, rábeszélés, az osztályfőnöki órán tartott tanári szónoklat révén kívánják elérni. Néhány évvel ezelőtt minisztériumi rendelet értelmében úgynevezett toleranciaórát kellett tartani minden iskolában, ahova ellátogattak a hatósági előljárók is. Már eleve döbbenetes, ha a toleranciakészség kialakítását a rendőrség munkájával hozzuk összefüggésbe. A kreatív módszer a tanulók interaktív bevonása lenne a fogalomtisztázásba és a képesség megszerzésébe. Bizonyos magatartások (a csapatjátékok szabályainak, a helyes szurkolói viselkedésnek, a másik csapat tiszteletének) erősítése és értelmezése a testnevelés-, illetve az irodalomóra összevonása révén is elérhető. A világ- és a magyar irodalom is gazdag sportregényekben és -történetekben, de az irodalomórák anyagát képezi a filmnovella, a filmtechnika és a filmalkotás fogalomrendszerének kialakítása is: s a filmtörténet számon tart jelentős, a témát megjelenítő alkotásokat. Miért ne lehetne a magyar- vagy a testnevelésóra (vagy a kettő együtt) egy futballfilm megtekintése és értelmezése/megbeszélése?

Az élményszerű, a tanulók kreativitását, asszociációs és kombinációs készségét fejlesztő irodalomóra megszervezéséhez és létrehozásához elengedhetetlenül szükséges a tantárgyak közötti határ elmosása, a diszciplínák közötti intoleráns és hierarchikus viszony ledöntése. A korrelatív/interaktív irodalomóra nagy lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy különböző, nem az irodalom területéhez tartozó ismereteiket és képességeiket is kamatoztathassák, s feltételeket teremthet ahhoz, hogy a tanulókat készségeik alapján ne csoportosítsuk és különböztessük meg az egyes tantárgyak és anyaguk iránt mutatott képességeik alapján, hanem széles látókörű, a különböző diszciplínák tudásanyagában egyaránt jártas egyéniségeket képezzünk és neveljünk.

Jegyzet

(1) Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanító-képző Karán, Szabadkán, 2009. szeptember 17–19-én megrendezett *Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban* című nemzetközi tudományos

konferencián elhangzott *Tárművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában* című előadás szerkesztett és rövidített változat.

Irodalom

Borbély Szilárd (1995): *A Vanitatum vanitas szöveg-világról*. Kölcsey Társaság, Fehérgyarmat.
 Szegedy-Maszák Mihály (2001): Nem hallott dallamok és nem látott festmények: társzművészetek a romantikus szépprózában In Szegedy-Maszák Mihály

és Hajdu Péter (szerk.): *Romantika: világkép, művészet, irodalom*. Osiris Kiadó, Budapest. 52–66.

Bence Erika

Újvidéki Egyetem,

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében

16 pedagógusszervezet kezdeményezésére, 200 csatlakozó szervezet, intézmény támogatásával, mintegy 1000 résztvevővel, egyebek közt miniszterek, a köztársasági elnök, a gazdasági kamara vezetője, a Gyermekkönyvek Nemzetközi Társasága Magyar Központja vezetőjének felszólalása mellett rendezték meg 2008 nyarán – két éves előkészületeket követően – a VII. Nevelésügyi Kongresszust. A Kongresszust az elmúlt évtizedekben – 1848 óta – mindig olyan alkalommal rendezték meg, amikor az oktatásügy választón volt, amikor a problémák megoldását eredményezhette a diskurzus, a teendők számbavétele, a széles értelemben vett nevelésügy, oktatásügy partnereinek közös szembenézése a feladatokkal, az együttműködés fejlesztésének igénye. Nincs ez másképpen napjainkban sem. (1)

A VII. Nevelésügyi Kongresszus rendkívül jó időpontban és nagyon jó szellemben állította gondolkodásunk középpontjába a nevelés, a tanulás ügyét. Paradigmaváltást fogalmazott meg, alapul véve azokat az európai uniós irányelveket, amelyek az elmúlt évtizedben születtek, és amelynek hatására hazai dokumentumok is létrejöttek, például az egész életen át tartó tanulásról. Ugyan a szlogen így szólt: „Az oktatás közügy”, mégis valamennyien tudtuk, hogy ennél szélesebb körrel, a teljes ember fejlődését szolgáló nevelésről van szó. (Más kérdés, hogy az *Ájánlások* közzététele és az *Ájánlásokra* született főhatósági válaszok – mind olvasható a www.nk7.hu weboldalon – olvas-tán a kulturáközvetítés szakemberei közül többen elégedetlenek voltak, mintha nem tudtak volna elég erősen „lobbítani” – hiába volt a demonstratív gálaműsor a Művészetek Palotájában – az iskola falain kívüli kultúra érdekeiért. E hiányt pótolandó került sor ez év októberében, a Tanulás ünnepe keretei közt a Művésztanárok találkozójára a Belvárosban: itt az *Ájánlások* kibontása volt az egybegyűlte feladata.)

A Nevelésügyi Kongresszus előzetes *Vitaanyaga* a bevezetőben leszögezte, hogy az ember egész nevelési rendszerében kívánja a képzést, az ismeretek elsajátítását, a készségek fejlesztésének egészét újragondolni, s szükség szerint újrafogalmazni. A közművelődésben dolgozó szakemberként ezt a szándékot rendkívül fontosnak és a gondolkodásban meghatározó elemnek tartjuk. Egyetértve a *Vitaanyag* szempontjaival, mi magunk is alapvetőnek és meghatározónak tartjuk az iskolai rendszerű képzést. Ugyanakkor elengedhetet-

lennek véljük, hogy az egész életen át tartó tanulás jegyében diskurzust kezdeményezzünk az iskolai rendszerű, valamint az iskolai rendszeren kívüli formális, informális és non-formális tanulásról mind a felnővekvő, mind pedig a felnőtt nemzedékek esetében.

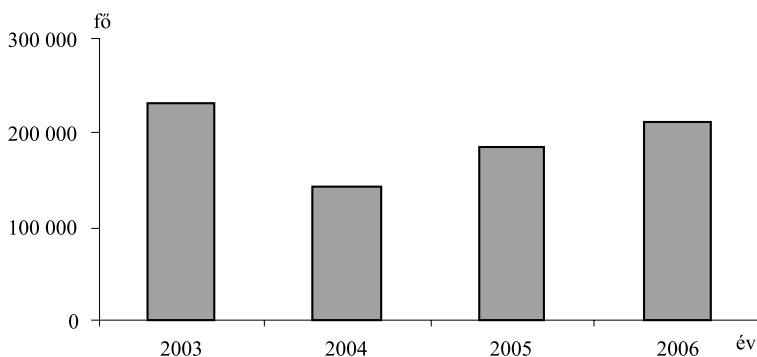
Megítélésünk szerint megkerülhetetlen, hogy a rendkívül szerteágazó „nevelésügyben” megtaláljuk az egymásra épülő, az egymást kiegészítő elemek összekapcsolását, az egyes részterületek eredményeinek felhasználását a nevelésügy egészében. Azonban a mottó megfogalmazásával ismét szűkítette a kört a *Vitaanyag*. Véleményünk szerint a tanulás a közügy! Az oktatás az állam és az önkormányzatok felelőssége és feladata a résztvevő, a felhasználó gyerek, illetve felnőtt és a társadalom egésze érdekében. Ezt azért is kívánjuk hangsúlyozni, mert éppen a megváltozott társadalmi, gazdasági feltételek mellett a tanulás, a folyamatos ismeretfelújítás felelőssége, motivációja is sokszereplőssé vált. Az állam és az önkormányzatok mellett a gazdaság szereplőinek és az egyénnek is felelősséget kell vállalnia annak érdekében, hogy hatékonyan és kreatívan tudjunk részt venni a mindennapokban, a munkában, a családban és települési közösségeinkben. Csakis így válhat az egész életen át tartó tanulás társadalmi kérdéssé!

Az együttműködés, a közös gondolkodás szándékával kívánjuk ismertetni a közművelődésben elért eredményeinket, s keressük a kapcsolatot a nevelésügy más szereplőivel.

A közművelődés szerepe a gyerekek kreativitásának fejlesztésében, a közösségi aktivitás gyakorlásában

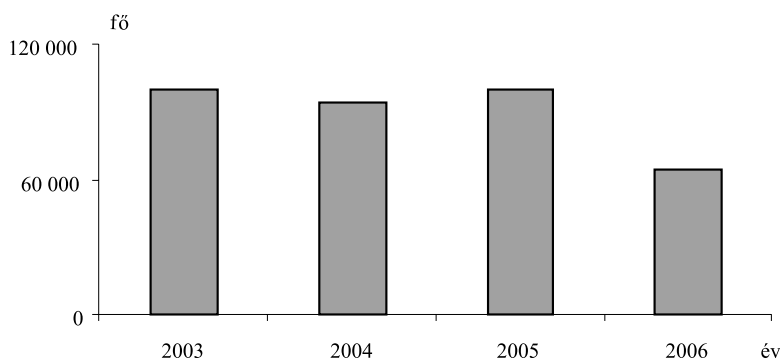
A közművelődési szervezetek számos vonatkozásban a társadalmi középrétegek és úgynevezett hátrányos helyzetű rétegek és térségek szervezetei. Ezt a kijelentést támasztja alá a Szociológiai Kutatóintézet által 2003-ben végzett nagy felmérés, amely az egyes kulturális intézmények igénybevételét vizsgálta (Hunyady, 2004). Az erről szóló tanulmány megtekinthető a Magyar Művelődési Intézet honlapján. Ezt a megállapítást azért tartottam szükségesnek bevezetésekképpen leírni, mert a későbbiekben éppen ez a tény indokolja az egyes nevelési ágazatok együttműködésének szükségességét. A partneri kapcsolatok fontosságát támasztja alá más szempontból, hogy a közművelődési intézmények a települések csaknem 90 százalékában jelen vannak eltérő tartalmi teljesítményekkel ugyan, de a közösségi intézmények lehetőségével. Tevékenységük rendkívül sokoldalú, s az aprófalvas térségekben a könyvtári szolgáltatások mellett vagy azzal karöltve adnak szinte kizárólagos lehetőséget a közösségi művelődésre, ismeretszerzésre és szórakozásra.

Az 1. és 2. diagramok néhány adat bemutatásával illusztrálják, hogy a közművelődés a saját tevékenységi rendszerében hogyan járul hozzá a felnővekvő nemzedék személyiségének fejlődéséhez, az iskolai keretekben folytatott, megalapozó nevelési folyamatok kiegészítéséhez.



1. ábra. Amatőr művészeti csoportokban, más alkotó közösségekben és rendszeres ismeretterjesztési formákban részt vevő 15 év alatti gyerekek száma (2)

Az alkotó közösségekben (szakkörökben, klubokban) és az amatőr művészeti közösségekben olyan fejlesztő, tehetséggondozó tevékenység folyik, amely hatékonyan egészíti ki az iskolai képzést. Lehetőséget teremt az iskoláskorú nemzedék számára a kreativitás fejlesztésére, a tananyagot kiegészítő tudás megszerzésére. Az 1. ábra szerint az évente több mint kétszázezer gyerek számára elérhető áron, nem piaci környezetben biztosít kreatív tevékenységeket, amelyek éppen azok számára jelentenek felzárkóztatási vagy esélyteremtő lehetőségeket, akik egyrészt a családi helyzetükből adódóan nem tudják megfizetni a kulturális piac szolgáltatásait, illetve akiknél a családi környezet nem motiválja a gyerekeket a tehetségük fejlesztésére. Másrészt viszont, ami miatt a közművelődési intézmények hiánypótlónak számítanak, az éppen a települések differenciálatlan kulturális szolgáltató rendszere. A 2000 főnél kisebb lélekszámú falvak többségében nincsenek szakosított intézmények, s hiányuk miatt másképpen nem juthatnának hozzá a gyerekek a kreativitásukat fejlesztő, az ismeretelsajátítást elősegítő lehetőségekhez. Természetes, hogy a két ok számtalanszor együtt jelent komoly feladatot mind a pedagógusok, mind pedig a közművelődési szakemberek számára.



2. ábra. Táborokban részt vevő 15 év alatti gyerekek száma

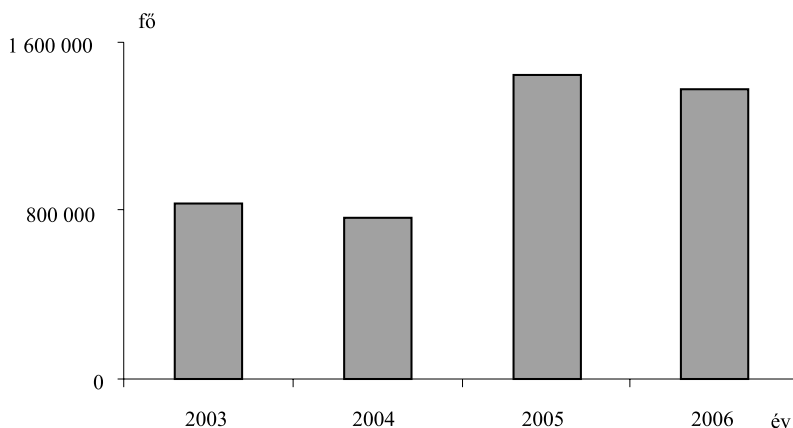
Az elsősorban az iskolai szünetekben szervezett táborok kettős célt szolgálnak. Részen az egyes művészeti, ismeretbővítő szakmai tartalmakkal fejlesztik a gyerekek érdeklődését, kreativitását, részben pedig segítik a szülőket abban, hogy hasznos időtöltést biztosítsanak gyermekeik számára akkor is, amikor ők dolgoznak. Nem beszélve arról, hogy a gyerekek egy meghatározó része számára éppen ezek a táborok jelentik az élményszerzést, a kapcsolódást és az új környezettel való ismerkedést még akkor is, ha a család egyébként nem engedhet meg magának nyaralást. Ugyanakkor a nyári szaktáborok olyan személyes közösségépítő lehetőségek is, ahol a gyerekek együttműködési képessége, toleranciája, szóbeli és képi kommunikációja is fejlődhet. Számos olyan személyiséget ismernek meg, akik az életükben meghatározóvá válhatnak.

Természetes, hogy a felsoroltakon kívül még számos forma és együttműködési tartalom is kialakul a helyi nevelési intézmények és a közművelődés szervezetei között. Ezek településenként nagyon eltérők lehetnek, mivel éppen a helyi igényeknek, feltételeknek, lehetőségeknek megfelelően alakítják azokat.

A felnőttek iskolai rendszeren kívüli képzése a közművelődésben

A felnőttek iskolarendszeren kívüli alkotó tevékenységének formái és tartalmai rendkívül színesek a felnőtt lakosság körében. Természetes, hogy településtípusonként, életkori sajátosságok szerint eltérően vesznek részt a megajánlott vagy saját kezdeményezésre megalakított művészeti csoportokban, alkotó közösségekben (mint például kórusok,

színjátszócsoporthoz, gyűjtő- és hobbikörök, képzőművészeti alkotókörök, táncscoporthoz, hagyományörző együttesek, népi kézműves szakkörök stb.).



3. ábra. Az alkotóközösségekben, rendszeres ismeretterjesztő formában részt vevő felnőttek száma

Az amatőr művészeti, az alkotóközösségek szerepét azért is tartjuk kiemelten fontosnak, mert a művészeti ismeretek elsajátítása, a tehetséggondozás mellett rendkívül fontos szerepük van a közösségi, együttműködési magatartásformák elsajátításában, fejlesztésében. Számtalan esetben egy-egy közösség mentálhigiénés szerepe meghatározóbb, mint az a művészi produkció, amit létrehoznak. Az egyes művészeti értékek elsajátítására, a vadhajtasok korrigálására szolgálnak a szakági fesztiválok, ahol hozzáértő szakemberek segítenek a fejlődésben.

A másik fontos terület a közművelődésben az a napjainkban egyre erősödő tevékenységrendszer, amely elsősorban az intézményhiányos, értelmiséghiányos vagy éppen közösséghiányos (ez lehet bármely településtípus) településeken segíti a helyi fejlesztések elindítását, illetve azok megvalósítását.

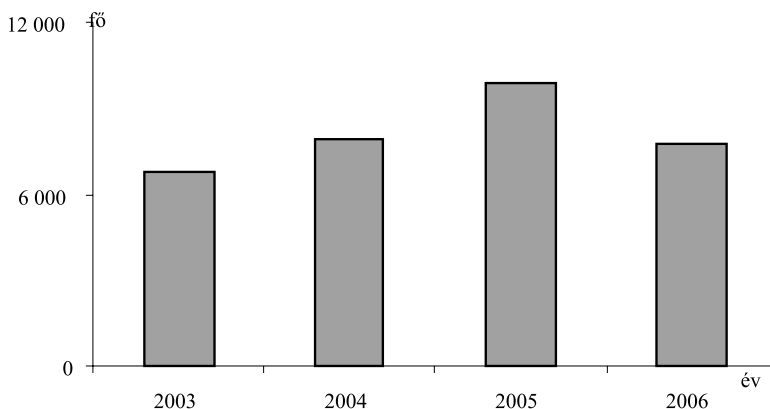
A Kongresszus is kihívásként értelmezte, hogy az egész életen át tartó tanulásnak részévé kell váljon, hogy az ember felismeri és képviseli önmaga és a helyi társadalom érdekeit és értékeit. Ez a folyamat nem zárul le, nem zárulhat le az iskolai rendszerű képzés befejeződésével. A közművelődés éppen a közösségfejlesztő tevékenységei révén vállal ebben a folyamatban jelentős szerepet. Szervezetten, átgondoltan más szervezetek nem is foglalkoznak a fejlesztések ezen ágával.

A 3. ábra adatai jól szemléltetik, hogy a felnőtt népesség körében mennyire népszerűek a művészeti csoportok. Csaknem másfél millió ember vesz részt a művészeti közösségek munkájában, tehát a felnőttek majdnem egyharmada tagja valamely csoportnak vagy fejlesztő közösségnek.

A 4. ábra a közművelődésben szervezett OKJ-s képzésben részt vevők számát mutatja. A statisztikában meglevő képzési adatok elsősorban közművelődési szakemberekre vonatkoznak, illetve a szakterülethez kapcsolódó egyéb szakmák (például: népi mestersegek, népi mestersegek oktatója stb.) képzését jelentik.

Ezzel az adatsorral megerősíteni szeretnénk a Kongresszus téziseiben is megfogalmazott tételt, miszerint a szakmai képzés sokszínűvé vált, s hogy tovább kell erősíteni a nevelési folyamatok diverzifikációját. Ezen szakmák felkészítésében természetes, hogy azok az intézmények és szakemberek a legfelkészültebbek, amelyek szolgáltatásai az adott ismeretekre épülnek. Ezt a folyamatot szeretnénk a továbbiakban is fejleszteni. Ebben fontos feladat a képzők képzésének elindítása és együttműködés keresése éppen a képző intézményekkel. Meg kell találni azokat a közös pontokat, amelyek hiányoznak a

képzésből. Ilyen például a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, valamint a bajai Eötvös József Főiskola által akkreditált és indított művészeticsoport-vezetői képzés.



4. ábra. A közművelődési szervezetekben OKJ-s végzettséget szerzett felnőttek száma

A 2002-ben az Európai Unió országai által elfogadott Lisszaboni Dokumentum éppen a felnőttképzés feltételeinek megteremtésében határozza meg, hogy az emberek lakóhelyén vagy annak közelében kell kialakítani az ismeretekhez való hozzáférés, a képzés, a tanulás lehetőségét. A közművelődési intézményhálózat éppen kiterjedt intézményrendszerevel és szakembereinek bevonásával lehet a helyi felnőttképzés bázisa és partner a szervezésben.

Kompetenciafejlesztés a közművelődésben

A kompetencia kifejezést egyre bővülő körben használjuk napjainkban. A nevelésügyben elsősorban a megváltozott ismeretátadással, illetve -feldolgozással hozzuk kapcsolatba. Az Európai Unió nyolc kulcskompetencia-csoportot határoz meg: kommunikáció anyanyelven, kommunikáció idegen nyelven, matematikai és alapvető természettudományos kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulni tudás kompetenciája, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkészség és vállalkozási kompetenciák, kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciája.

A kompetencia fogalmának közművelődésben való értelmezéséhez Vass Vilmos (é. n.) *A kompetencia fogalmának értelmezése* című tanulmányát vettük alapul. A szerző az iskolai nevelés rendszerében, a nemzetközi elvárások függvényében értelmezi a kompetencia fogalmát. Jelen esetben vázlatosan megkísérlem továbbgondolni a fogalmat, kiterjesztve azt a neveléssel folyamatosan kapcsolatban levő, formális vagy informális kapcsolatok szerint együttműködő közművelődési szervezetek tevékenységére is. Azért is tartom rendkívül fontosnak az alábbi három kulcskompetencia, a kommunikációs, az együttműködési és a problémamegoldó kompetenciák értelmezését a munkánkban, mert a közművelődés társadalmi hasznossága, a nevelésügy egészében való megjelenése éppen ezen kompetenciák tartalmi kiterjesztésével fogalmazható meg.

Az előző négy ábrán látott adatok bizonyítják, hogy a közművelődés sajátos eszközeivel és módszereivel is a fent kiemelt három kompetencia fejlesztését segíti elő mind a felnővekvő, mind pedig a felnőtt népesség körében a maga sajátos eszközeivel.

Ha figyelmesen végiggondoljuk az egyes kompetenciák tartalmi sajátosságait, látható a tényleges egybeesés az oktatás és a közművelődés területén.

Kommunikáció

Az amatőr művészeti csoportok, közösségek egyik legfontosabb feladata a kreativitás fejlesztése, a körülöttünk levő világ kihívásainak mind szóbeli, mind pedig képi feldolgozása. A kommunikáció alapeleme a csoportok működésének.

A közösségfejlesztés célja felismerni saját magunk és a helyi társadalom értékeit és érdekeit, megtanulni azokat a technikákat, amelyekkel aktívan elő lehet segíteni környezetünk közösségi, gazdasági fejlődését, fejlesztését. Tudatosságra és a közösségekben, a közösségekkel való együttes munkára tanít, és a közösségekben való részvétel során természetessé, elsajátított tudássá válik a vélemények megfogalmazása, az érdekérvényesítés kommunikációs lehetősége.

Együttműködés

A csoportok működése feltételezi a nyitottságot, az empátiát, a szociális interakciót, a társas érzékenységet, a felelősségérzetet. Az ezekre való tudatos figyelem részben a csoport vezetőinek feladata, részben maguk a csoport tagjai is felelősek az együttműködés fenntartásáért. Az alkotó művelődési csoportok, mondhatni, másodlagos célként, bár néha eszközként megvalósuló elsődleges célként járulnak hozzá az együttműködési kompetencia fejlesztéséhez mind az iskolás korosztály, mind pedig a felnőttek esetében.

Problémamegoldás

A közösségfejlesztés a maga sajátos eszközeit a világ szerencsésebb országaiban már évtizedek óta alkalmazza a helyi társadalom fejlesztése érdekében. Napjaink egyik jelentős problémája a kulturális szegénység, amely legalább annyira akadálya a fejlődésnek, a gazdaság és a társadalom hatékony együttműködésének, változásának, mint a gazdasági értelemben megfogalmazható szegénység. A közösségfejlesztés módszerei éppen a kreatív magatartás elősegítése érdekében megtanítják az embereket arra, hogy a hibakezítés, a döntéshozatal és a rendszerelemzés és tervezés folyamán ne csupán a környezetükben találják meg a problémát, hanem együttműködésükkel, kreatív részvételükkel maguk is a folyamatok részévé váljanak.

Alapelvünk: csak az a helyi, térségi fejlesztés lesz fenntartható, amely közösségi együttműködéssel indul, a megvalósításban az érintettek folyamatosan együttműködnek, mert csak így lesznek érdekelték az eredmények fenntartásában.

A kulturális vidékfejlesztés programjában tudatosan alkalmazzuk a közösségfejlesztés módszereit. Együttesen dolgozzuk ki annak lehetőségét, hogy a helyben élők hogyan lehetnek a helyi fejlesztések tervezői, a megvalósításban a település vezetőinek partnerei, és ennek során válnak érdekeltté az eredmények fenntartásában és továbbvitelében.

Javaslatok az együttműködésre

Nevelésügyi Kerekasztal szervezése

Tapasztalataink szerint a nevelésben, a kompetenciák fejlesztésében érdekelt szervezetek alig fordítanak időt a szakmai függetlenség megőrzése mellett az együttműködés erősítésére, az egyes szakterületek tudásának megismerésére és alkalmazására.

A hozzáférés lehetőségének, esélyének érdekében a nevelésügyben érdekelt együttműködésével közösen szorgalmazzuk helyi tudásközpontok kialakítását.

Olyan együttműködési hálózat kiépítésére van szükség a szolgáltatók részéről, amelyeknek keretében a helyben élők a legoptimálisabban tudnak hozzáférni és tudják fel-

használni az ismereteket és az információkat. Ebben a közművelődés intézményrendszerén keresztül jelentős lehetőségeket tud felajánlani.

Szükségesnek tartjuk tisztázni, hogy az átmenet stratégiájában milyen feladatai vannak a nevelésügy egyes területeinek

Az átmenet, a gyors gazdasági, társadalmi változások érintik a tudásközvetítő intézmények működését is. Ugyanakkor kellő tudatossággal és szakmai felkészültséggel nem elsősorban a szervezeti keretek működési nehézségeire kellene megoldást találni, hanem éppen a szolgáltatások szakszerűségére, nyitottságára, az együttműködések felmutatására kell stratégiát kialakítani. Ezáltal érhet el a nevelésügy egésze olyan társadalmi beágyazottságot, amely jelentősen hozzájárulhat a szervezeti és működési problémák megoldásához is. Ehhez feltétlenül szükséges, hogy az együttműködő szakterületek saját tudásukat és egymás tudását elismerjék, és a közös munkában kialakítsák az együttműködés formáit.

A helyi közösségi élet szervezésében rendkívül fontos szerepük lenne a pedagógusoknak

A közművelődés szakembereinek az elmúlt évtizedekben a legtermészetesebb szövetségei, partnerei a pedagógusok voltak. Kérjük a pedagógusokat, hogy ezt az együttműködést tartsuk fenn éppen a településeinken élők érdekében. A Magyar Művelődési Intézetben e kapcsolattartási kultúrának jó tapasztalatai, gyakorlatai halmozódtak fel. Kollégáink szívesen adják át tapasztalataikat. S szívesen tanulnak is.

Egy életen át.

Jegyzet

(1) A cikk eredeti változata előadásként hangzott el a VII. Nevelésügyi Kongresszuson, Budapesten, 2008. augusztus 26-án, Tóth Erzsébet, a Magyar Művelődé-

si Intézet és Képzőművészeti Lektorátus osztályvezetőjének tolmácsolásában.

(2) Az ábrák a NKÖM – OKM ISTAR statisztikai adatok feldolgozásával készültek

Irodalom

Hunyadi Zsuzsa (2004): *A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.

Vass Vilmos (é. n.): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. www.oki.hu/cikk.php

Borbáth Erika – Tóth Erzsébet
Magyar Művelődési Intézet

Indiánnak iskolát

„Mikor bevisz téged az Úr; a te Istened a földre, a melyre te bemenendő vagy; hogy bírd az; és sok népet küz te előled [...] náladnál nagyobbakat és erősebbeket; És adja őket az Úr; a te Istened a te hatalmadba, és megvered őket: mindenestől veszídsd ki őket; ne köss velők szövetséget, és ne könyörülj rajtuk [...] Hanem így cselekedj velők: Oltáraikat rontsátok le, oszlopaikat törjétek össze, berkeiket vágjátok ki, faragott képeiket pedig tűzzel égessétek meg. Mert az Úrnak, a te Istenednek szent népe vagy te; téged választott az Úr; a te Istened, hogy saját népe légy neki, minden nép közül e föld színén” (Mózes V. könyve 7. rész, 1–2. és 5–6., Károli Gáspár fordítása).

Az Amerikai Egyesült Államokba az 1840-es évektől kezdve mind nagyobb számban érkező bevándorlók áradatszerű tömege az őslakók kultúrájától teljességgel különböző életmód fensőbbiségének imperatívuszával – és haditechnikai fölényével – félresöpörte, rezervátumba kényszerítette és szinte teljesen kiirtotta az indián őslakosságot. (1) Az egyenlőtlen élethalálharc sajátos területe volt az az ideológiai háború,

mely a fehér politikai és államigazgatási hatalom és az indián gyerekek közt folyt, először rezervátumokban kialakított nappali, később bentlakásos, azután fehér többségbe delegált, kollégiumszerű iskolákban. Az Indián Bentlakásos Iskolák (Indian Residential Schools) – a hozzájuk rendelt hatalmi pedagógiai-ideológiai tartalom egyfelől, a túlélési akarás és a gyermeki törekénység másfelől – Magyarországon eddig nem jelent meg a neveléstudományi-történeti kutatás számára. Az Amerikai Egyesült Államokban élő bennszülöttekről napjainkban igen sok szó esik, egyre többen foglalkoznak (ők maguk is) az indiánok számára – voltaképpen ellenükre – létrehozott iskolahálózattal. A következő cikk – egy tervezett sorozat első darabja – ebbe a témába enged betekintést.

Az indiánügyi kérdést az Egyesült Államokban a polgárháború vége (1865) után a Grant elnök (1869–77) nevével fémjelzett polgárbéke jellemezte: a törzsi rezervátumba kényszerített vadember igenis tanuljon a fehér ember útjairól, oktassák jó modorra, tanítsák, hogy társadalmi és gazdasági szempontból is értékes, sőt fontos lehessen. Az asszimilációs politika ebben az időszakban elsősorban azt jelentette, hogy azok a felekezetek, melyek előzőleg már tanították a „vörös embert” missziós telepeiken, támogatást kaptak a kormánytól, hogy tanítsák és civilizálják az indiánokat: 1870-ben a Kongresszus évi 100 ezer dollárt szavazott meg a bennszülöttek taníttatására, 1883-ra pedig az összeg 2,3 millióra nőtt (*Szasz és Ryan*, 1988).

A béke-program dacára a leghírhedtebb véres indián háborúk időszaka éppen az 1860-as, '70-es és '80-as évek; 1890-re a legendás főnökök halottak, a bölény (2) eltűnt a prériről, a kormányzat gyámoltja – a vörös ember – hontalan (lásd: *Borsányi*, 2001) lett saját hazájában.

A beolvasztás-politika ideológiai szempontból erőteljesen támaszkodott egy 1871-es törvényre (*Indian Appropriations Act*, 1871), mely elrendelte, hogy többé az indiánok egyetlen csoportja sem élvez független nemzeti státust, tehát például velük szövetséget, szerződést, egyezményt sem köt onnantól fogva a szövetségi állam, hanem a kongresszus révén, rendeleti úton rendezi a velük való kapcsolatot.

A rezervátumrendszer kiteljesítésével és megerősítésével az indiánok felemelésére alkalmazott módszerek is új megvilágításba kerültek, (3) és bárha az indiánügyek feletti bábáskodás a belügy- és hadügyminisztérium, illetve a különböző felekezetek között egyre nagyobb erővel folytatódott, a legtöbb fehér számára az oktatás-nevelés, a keresztény térítés (4) és az indiánok pallérozásának szándéka – egyetlen közös célként – egyértelmű maradt.

A különböző – főleg protestáns – felekezetek egymással, de a katolikusokkal is meglepően magas szintű munkakapcsolati szintre és egyetértésre jutottak céljaik tekintetében: az indián törzsi kultúrát az anglo-amerikai magasan fejlett értékalapú civilizációnak kell mihamarabb és minél nagyobb mértékben felülmúlnia. (5) Etnocentrizmusuk két forrása a kálvinizmus és a felvilágosodás filozófiája (6): a primitív környezettől befolyásolt indián a jámborság, a tanulás és a szorgalom erejével az Evangélium fényénél felemeltetik. (7)

Teller belügyminiszter az 1882-es évre tervezett programcsomagjában az indián oktatáspolitikai radikális reformja mellett tört lándzsát: a felekezeti iskolák támogatását drasztikusan csökkenteni kell, ezek helyett a kormány által alapított, fenntartott és támogatott iskolahálózat lesz hivatott ellátni azt a feladatot, melynek teljesítése a miniszter szerint láthatóan és sajnálatos módon kudarcba fulladt eladdig – hiszen a vörös ember még mindig vadember, és nem is kevésbé, mint valaha volt. (8)

Az erőteljes iparosítás, a tömeges bevándoroltatás és a városiasodás korában az Egyesült Államok-szerte meggyökeresedő szociáldarwinizmus ellenében fehér reformercsoportok szószólói emelik fel mind többször a hangjukat, egyenlő jogokat, megfelelő oktatást és állampolgárságot követelve a vörösbőrűek számára – az indiánok (vélt) érdekében. Az Indiánok Barátai (Friends of the Indians) nevű reformcsoport a New York állambeli Mohonk-tavi, évenként – első ízben 1883-ban – megtartott konferencián már igazi politikai erőként lép fel. Három jövődöbéli amerikai elnök mellett az a Dawes

szenátor is a sorok között ült, aki újságcikkek garmadája, washingtoni lobbicsoportok küzdelmei, városi egyesülethálózat és fehér indiánjogi aktivisták tényfeltáró terepmunkája alapján készítette elő 1887-re az Általános Parcellázási Törvényt (*General Allotment Act*), mely 1930-ra a még indián kézen levő földek kétharmadát fehér kézre juttatta, és teljességgel szétzilálta az egységes indián jelenlétet az indián rezervátumokban.

1926-ban a Brookings Intézet megbízást kapott a belügyminisztertől, hogy tegyen jelentést az rezervátumokban élők esélyeiről, életkörülményeiről. A Meriam-jelentés (1928) 872 oldalon foglalta össze a szakértőcsoport jelentését – már a bevezetőben egyértelmű képet kap azonban az olvasó: „az indiánok túlnyomó része szegény, sőt igen-igen szegény [...] az indián populáció egészségi mutatói a többi lakoséhoz viszonyítva rosszabbak, jelenlegi életkörülményeik kétségtelenül és egyértelműen betegségek kialakulásához vezetnek, [...] az átlagos indián család bevételei szerények, keresetük siralmasan alacsony”. (9)

Még a Hoover kormányzat (1929–33) bürokratainak is elállt a szava, akkora volt a megdöbbenés az országban – az indiánok védelme érdekében néhány esztendő alatt bezárták az indián iskolák jó részét kontinensszerte (10); az utolsókat (azok közül az iskolák közül, melyeket nem vontak ki állami ellenőrzés és utaltak át az Indiánügyi Hivatal fennhatósága alá, s melyek közül több ilyen formában még ma is működik) azonban csak az 1980-as években szüntették meg.

A legtöbb fehér számára az indiánok társadalmi felemelése irányába mutató legfontosabb intézmény kétségkívül az iskola (volt). Az indiánháborúk meglehetősen sok pénzt emésztettek fel, az iskola költséghatékony módszernek látszott. „Egy indián vadembernek hatalmas területigénye van, hogy ott kószáljon le és föl, egy intelligens férfiú azonban egy kicsiny darabka földön is megtalálja a számítását [...] A barbárság drága mulatság, [...] a tanultság beosztásra sarkall, és bőséget hoz” (idézi: Adams, 1995, 20.)

Az iskola feladataival kapcsolatban három fő irányelvet fogalmaztak meg a Mohonktavi konferenciákon (11):

– alapvetően szükséges megtörni a mi-tudatot az indiánok között (12) – ez természetesen pontosan a szöges ellentéte volt annak, amely modell alapján minden egyesült államokbeli indián társadalom felépült;

– ezért (!) minden indián gyereket iskoláztatni kell;

– minden individualizmus-blokkot elsajátított gyermeket állampolgárrá kell tenni. (13)

A fehér ember megértette, hogy az utolsó indiánok ellen viselt háborút a gyermekek ellen az iskolákban kell megvívnia. Első lépésben – 1870-től – a rezervátumokban létesültek iskolák indiánok számára. A gyermekek lakóhelyükhöz közeli intézménybe jártak tanulni, a beiskolázás és a napi jelenlét 6-tól 16 éves korig kötelező, az iskolában használt egyetlen megengedett nyelv az angol. (14) Mivel azonban, és ez hamar kiderült, a gyermekek ezek-

A fehér ember megértette, hogy az utolsó indiánok ellen viselt háborút a gyermekek ellen, az iskolákban kell megvívnia. Első lépésben – 1870-től – a rezervátumokon létesültek iskolák indiánok számára. A gyermekek lakóhelyükhöz közeli intézménybe jártak tanulni, a beiskolázás és a napi jelenlét 6-tól 16 éves korig kötelező, az iskolában használt egyetlen megengedett nyelv az angol. Mivel azonban, és ez hamar kiderült, a gyermekek ezekben a létesítményekben igen közel marad(hat)tak családjukhoz, otthonukhoz, kultúrájukhoz, az iskola ebben a formájában – tekintve, hogy egyik fő célja a gyermekek indián kultúrától való megfosztása – nem bizonyult megfelelően hatékony-nak.

ben a létesítményekben igen közel marad(hat)tak családjukhoz, otthonukhoz, kultúrájukhoz, az iskola ebben a formájában – tekintve, hogy egyik fő célja a gyerekek indián kultúrától való megfosztása (15) – nem bizonyult megfelelően hatékonyak. A következőkben bentlakásos iskolák létesültek még a rezervátumokon belül – általában közel az ottani legfontosabb településhez, ahonnan már csak a nyári vakációra engedték haza a gyerekeket, esetleg néhány napra karácsonytájt. Mivel azonban az asszimiláció nem látszott elégséges ütemben megvalósulni – a szülők és a rokonok túl gyakran látogathatták a nebulókat, akik így szoros kapcsolatban maradtak törzsi szokásaikkal, ez pedig a kifejezetten nem szándékolt faktorok közül is a legfontosabb volt –, 1879-ben megszületett a rezervátumon kívüli indián bentlakásos iskola prototípusa, a Carlisle-i (Pa.) iskolakísérlet. (16)

Gyakran erőszakkal – de egyébként is a törvény erejével (17) – négyéves kortól kezdve kiszakították az indián gyermekeket családjaikból, és elszállították őket a sokszor több száz kilométerre fekvő iskolákba. Ott évekig – legalább a gyerekek 16 éves koráig – tudatosan megfosztották őket kulturális identitásuktól, módszeresen arra idomították-nevelték a kis indiánokat, hogy magukat és egész környezetüket a fehér ember szemüvegén át nézzék és lássák. Arra kényszerítették őket, hogy rossz, gyakran szörnyű fizikai körülmények között, megalázva-bántalmazva dolgozzanak: ez lett minden második indián gyermek sorsa több helyütt öt generáción (több mint száz éven) keresztül (18) – legalábbis azoké, akik túléltek az iskolalándot.

A bentlakásos iskolákban, miután megérkeztek, a gyerekeket fertőtlenítették – alkohollal, petróleummal. A fiúknak igen rövidre vágták vagy teljesen lenyírták a haját (a hosszú haj az alantas indiánállapot kifejezője); a lányokét általában csak büntetésként vágták. A gyerekek minden személyes tárgyuktól megfosztva egyenruhát és új nevet kaptak (gyakran, tréfaképpen történeti személyiségeket vagy irodalmi hősök nevét) a felügyelőktől vagy felsőéves diákoktól. (19)

A kijelölt tananyag az iskolákban az alapfokú írás-olvasás-számтан; ahogy a gyerekek életkorban haladtak előre, egyre fontosabb lett ideológiai képzésük – történelemkönyvükből a diákok megtudhatták például, hogy „Amerikát (értsd: az Egyesült Államokat) olyan férfiak és nők lakják, akik buzgó hittel szálltak tengerre, hogy felépítsenek egy olyan országot, mely isteni rendelésre jött létre. A nép szabadságot kapott, s azt a nehéz feladatot, hogy ezt a szabadságot még inkább kiteljesítse: a szabadság és igazságosság kiteljesedése a nép igazi győzelme a sötétség erői felett” (Churchill, 2005, 27.). A könyv az indián faj szócikknél a következőt tanítja: „Bár a törzsek különböztek egymástól, minden indián bizonyos szempontból ugyanolyan volt. Bátrak voltak, de alattomosak. Némán túrték az éhséget és a kínzást, de foglyaikkal kegyetlenül bántak [...] tudatlan barbárok voltak [...] olyanok voltak, mint a vadállatok” (Churchill, 2005, 27.).

Az indián diákokra vonatkozó döbbenetesen magas halandósági arányszámok (20) egyik súlyosbító faktora volt az a tény, hogy az állandó megszegyenülés, éhezés (21), járványok közepette a diákok a legtöbb iskolában hatalmas mennyiségű nehéz fizikai munkát is végeztek. Az iskolákat a Meriam-jelentés szerint „nagy részben a diákjai munkája tartja működésben, akik – ötödik osztályos koruktól kezdve – a nap felét iskolában, a nap másik felét munkával töltik”. (22) 1910-ben például az egyik iskolában a gyerekek „építettek egy kétemeletes iskolaszárnyat [...] felújították a hálótermet, újrapadlózták a termeket és néhány szobát, átfestették a személyzeti termeket, megjavították a tetőt, építettek egy új szénapaját és egy őrházat, elkészítettek 77 hámot, új bútorokat (asztalokat, székeket, íróasztalokat, szekrényeket és könyvespolcokat) csináltak és lecementeztek közel 200 négyzetméternyi utat” (idézi: Churchill, 2005, 45.). Egy pennsylvaniai iskolában 1881-ben „kevesebb, mint ötven fiú 8929 darab serpenyőt, vödört és tölcsért készített, 183 dupla hámot, 161 kantárt, 9 talicskát, 2 könnyű szerkezetű kocsit, melyeket mindösszesen 6333,46 dollárért bocsátott áruba az iskola” (Adams, 1995, 149.). Egyetlen év alatt egy észak-dakotai iskola 38 „munkaképes korú” diákja „azon kívül, hogy kivá-

gott és felrakodott 300 szálfát, körülkerített 80 ezer négyzetméter legelőt, felvágott 200 ölnyi [körülbelül 700 köbméternyi] fát, elraktározott 150 tonna jeget, [...] kibányászott 150 tonnányi lignitet”. A büszke felügyelő igencsak dicsérte a teljesítményt, különösképpen, mert a diákoknak „280 centiméternyi földréteget kellett eltávolítani, hogy az érhez hozzájuthassanak” (idézi: *Churchill*, 2005, 49.).

Voltak létesítmények, ahol fizettek a diákoknak a munkáért, sok helyütt nem. Az Indiánügyi Hivatal 1897-es előírása szerint egy bizonyos munkában tapasztalatlan diáknak nem jár fizetés, de bizonyos idő elteltével kaphat egy centet óránként, kétévnyi munkatapasztalat után másfél cent járt óránként. A kis munkások azonban (természetesen) nem kapták kézbe az illetményt, ezen összegek kamatmentes bankszámlákra kerültek, melyek (elvileg) az iskola elhagyásakor kerültek kifizetésre (*Churchill*, 2005, 48.).

Ilyen mennyiségű kötelezően elvégzett munka után kevéssé lehet csodálkozni, hogy a diákok közül elenyészően kevés sajátított el többet, mint az alapvető írás-olvasás-számolás alapkészségeit, már csak azért is, mert az oktatáspolitikai nyíltan bevallott célja Kanadában és az Egyesült Államokban is az volt, hogy „miközben az indiánokat civilizáljuk, nagyon kell vigyázni arra, hogy ne képesítsük őket túl azon a mértéken, melyet társadalmi helyzetük megkíván” (idézi: *Churchill*, 2005, 50.).

Azok a válogatott kínzási módszerek, melyeket indián gyermekekkel szemben – a túlélők beszámolóí szerint – szinte minden iskolában alkalmaztak, józan ésszel alig is felfoghatók. Noha 1898-ban az Indiánügyi Hivatal nyilvánosan megtiltotta mindenféle kínzás alkalmazását az iskolákban (23), az továbbra is – járványszerűen elterjedve – mindenütt jelen volt. Gumicsővel, baseball-ütővel, árammal, tüvel, forrázva, villával való kegyetlenkedések még az 1980-as évek közepén sem voltak ismeretlenek az iskolákban (*Churchill*, 2005, 54.). „Távol eső és elmaradott” vidékre mindig is volt fehér jelentkező, talán nem is mindig a legjobbak közül, egyébként is – úgy tűnik – a rátermettség volt az igazi mérce a pályázók elbírálása során. (24)

Az Egyesült Államokban ma élő indiánok fele bentlakásos iskolába járt gyerekkorában (*Churchill*, 2005, 109.), ezek legtöbbször keresztény, indián hagyományait elutasító vagy azzal indifferens, aki megszokta, hogy érdeklődése a fehérek érdekei szerint alakul, két világ közt kultúridőgen (25), akinek élete folytonos, érdek szerinti borderline-ugrabugra, skizofrén limbó-tánc a megfelelésért. Egészségi mutatóik katasztrofálisak (26) A sokszor megálmodott beérkezetttség-érzés a családban sem igen jön el, legtöbbszörük teljességgel felkészületlen a családi minták és mintázatok megjelenítésében. Örökségük a nyomorúság, azt adják tovább – az ő életüket legalább idegenek tették tönkre, gyermekeiknek azonban már nem volt ilyen szerencsájuk.

Jegyzet

(1) A földréz felfedezésekor az Észak-Amerikában élő indián populáció 12,5 millió és 18,5 millió között lehetett. Az 1890-es népszámlálás adatai szerint az USA-ban élő indiánok száma 240 ezer, Kanadában 80 ezer.

(2) Az állat, melynek az indiánok szinte minden porciáját felhasználták, a síksági törzsek valóságos létalapja volt.

(3) 1869-ben megalakul az Indiánügyi Tanács: „választassék tíz pallérozott és emberbarát férfiú, aki mindenfajta anyagi érdekelttség nélkül a köz javát szolgálja”. (*Prucha*, 1984, 184.)

(4) „Igazi kultúra az erkölcsi törvényen nyugodhat csak – ilyet pedig csak a keresztény vallás nyújthat”. (idézi: *Churchill*, 2005, 21.)

(5) W. A. Jones szavaival (1903): „kiirtani az indiánt, de fejleszteni az embert”. (Coleman, 1995, 46.)

(6) <http://theologytoday.ptsem.edu/jul1986/v43-2-bookreview11.htm>

(7) Pratt, az első rezervátumon kívüli iskola igazgatójának hírhedt mondása: „Kill the Indian, save the Man”. <http://www.kporterfield.com/aicwtw/articles/boardingschool.html>

(8) Egyrészt hogy személyzetük korábbi tapasztalatait felhasználhassák, másrészt anyagi megfontolásból, a felekezeti iskolák tantestületeit az állami fenntartásúvá lett iskolák tovább alkalmazták, általában személyi változtatás nélkül.

(9) A hírhedt jelentés kezdőszavai: „An overwhelming majority of the Indians are poor, even extremely poor,

and they are not adjusted to the economic and social system of the dominant white civilization”.

(10) Sokan mondták: „100 év iskola a szegény indiánnak, ha már nincs semmije, legalább hadd tanuljon.”

(11) <http://www.maquah.net/Historical/Mohonk.html>

(12) Lásd Manypenny indiánügyi főbiztos mondását: „For assimilation to occur, it is necessary that Indians learn to say 'I' instead of 'we', 'me' instead of 'us', mine' instead of 'ours'.” (idézi: *Tinker*, 2005, xvii.)

(13) Az állampolgárságot az indiánok 1924-ben kapták meg – kötelező érvénnyel azok is, akik azt visszatartották.

(14) Az Indiánügyi Hivatal 1890-ben előírta, hogy „a diákokat rá kell szorítani arra, hogy angol nyelven értekezzenek és méltóképpen meg kell feddni és büntetni őket, ha megszegik ezt a szabályt”. (idézi: Adams, 1995, 140.)

(15) Lippincott tiszteletes szavaival: „Minden ami indián benned, halálra való [...] Nem lehetsz igazi amerikai polgár, szorgalmas, intelligens, kulturált, civilizált, amíg benned az indián teljesen meg nem hal.” <http://www.twofrog.com/rezsch.html>

(16) <http://home.epix.net/~landis/main.html>

(17) 1893-ban az Indiánügyi Hivatal törvény erejű jogositványt kapott arra, hogy „visszatartson élelmeszer-fejadagot, ruházatot vagy bármely egyéb ellátmányt azoktól az indián szülőktől vagy gyámoktól, akik megtagadják vagy elhanyagolják azt a kötelességüket, hogy iskolába küldjék vagy ott tartózkodásra bíriják iskoláskorú gyermeküket”. (idézi: *Churchill*, 2005, 16–17.)

(18) Indián iskolák egész Észak-Amerika-szerte léteztek még az 1980-as évek közepéig.

(19) Az igen bőséges memoár-irodalomban erre az aktusra megdöbbenően egységesen emlékeznek visz-

sza a volt diákok: „elidegenedtünk magunktól, megszűnt a múltunk, megszűnt a jövőnk” (*Coleman*, , 2007, 84.).

(20) Pusztán példaképpen: a 73 shoshon és arapahó indián, akiket a Wind River rezervátumból pennsylvaniai és nebraskai iskolákban tanítottak 1881 és 1894 között, 26 élte túl a megpróbáltatásokat. Egyéb-ként az iskolai statisztikák a halálozási arányszámot nem feltétlenül mutatják pontosan, mert az iskolából a haldokló gyermekeket igen gyakran hazaküldték meghalni.

(21) Bár például 1928-ban a kimutatások szerint egy indián diák után juttatott állami támogatás 167 dollár volt – egy hasonló iskolában egy fehér bőrű tanulóra juttatott támogatás 610 dollár –, a Meriam-jelentés (1928) megállapította, hogy ténylegesen ez az összeg mindösszesen 32,85 dollár. (*Churchill*, 2005, 30.)

(22) http://www.alaskool.org/native_ed/research_reports/IndianAdmin/Chapter1.html#chap1

(24) <http://content.wisconsinhistory.org/cdm4/document.php?CISOROOT=tp&CISOPTR=44986&CISO SHOW=44952>. 31.

(24) Magyarul lásd például: <http://doratheexplorer.blog.hu/2009/4>, angolul: <http://pm.gc.ca/eng/media.asp?id=2149>

(25) Úgynevezett *kulturális bróker* cf. <http://www.elteft.hu/f/File/kultbrker.pdf> és <http://culturalbroker.blogspot.com/2008/03/what-is-cultural-broker.html>

(26) Néhány elborzasztó adat: alkohollal összefüggő okokra visszavezethető halálozási mutatók szerint arányosan hétszer annyi indián hal meg évenként, mint a nem-indián amerikaiak között, a cukorbetegségben szenvedő indiánok aránya négyszeres a nem-indiánokéhoz képest, sikeres öngyilkosságot elkövetők 172 százalékkal többen vannak közöttük. <http://hab.hrsa.gov/programs/factsheets/navfact.htm>.

Irodalom

Adams, D. W. (1995): *Education for Extinction*. University Press of Kansas.

Borsányi László (2001): *Hontalanok a hazájukban*. Helikon, Budapest.

Churchill, W (2005): *Kill the Indian, Save the Man*. City Lights, San Francisco.

Coleman, M. L. (1995): *American Indian Children at School*. University Press of Mississippi.

Coleman, M. (2007): *Indian Children at School*. University Press of Mississippi.

General Allotment Act

<http://theologytoday.ptsem.edu/jul1986/v43-2-book-review11.htm>

<http://www.kporterfield.com/aictw/articles/boarding-school.html>

<http://www.maquah.net/Historical/Mohonk.html>

<http://www.twofrog.com/rezsch.html>

<http://home.epix.net/~landis/main.html>

http://www.alaskool.org/native_ed/research_reports/IndianAdmin/Chapter1.html#chap1

<http://content.wisconsinhistory.org/cdm4/document.php?CISOROOT=tp&CISOPTR=44986&CISOSH OW=44952>

<http://doratheexplorer.blog.hu/2009/4>, angolul:<http://pm.gc.ca/eng/media.asp?id=2149>

<http://www.elteft.hu/f/File/kultbrker.pdf> és <http://culturalbroker.blogspot.com/2008/03/what-is-cultural-broker.html>

<http://hab.hrsa.gov/programs/factsheets/navfact.htm>

Indian Appropriations Act (1871)

Prucha, P. (1984): *The Great Father: The United States Government and the American Indians*, University of Nebraska Press.

Szasz, M. C. – Ryan, C. (1988): American Indian Education. In Washburn, W. E. (szerk.): *History of Indian-White Relations*. Vol. 4. of Handbook of North American Indians. Smithsonian Institution, Washington. 286–290.

Tinker, G. (2005): Tracing a Contour of Colonialism. In: Churchill, W.: *Kill the Indian, Save the Man*. City Lights, San Francisco. xvii.

Németh Tibor János

ELTE, PPK

Cigányok és négerek az iskolában

Mindenki róluk beszél, őket hibáztatja, meg az iskolát, amelyik szegregál, erősíti a társadalmi különbségeket. Mindenki erről beszél, de senki nem beszél arról, hogy miért termeli újra az iskola saját, látszólagos erőfeszítése ellenére a társadalmi különbségeket. Forró téma. A többség azt gondolja, hogy a cigányok taníthatatlanok, buták, lusták, csak a szociális segélyért tartják a markukat.

Újraolvastam James Herndon (1967) első könyvét, melynek címe: *The way it spoused to be*. A mű 1967-ben jelent meg, de egy 1955-ös történetet mesél el. Herndon 1926 és 1990 között élt, és 1955-ben kezdett tanítani. Jórészt abban a korszakban működött, amiről az amerikai kritikai pedagógia kutatója, Beckmann (2003) a következőket írja: „Az 1960-as évek közepétől az 1970-es évek közepéig tartó évtized a legjobb és a legrosszabb időszak volt azoknak, akik a tanulás egy aktívabb modelljét támogatták Amerikában. A legjobb időszak volt, mert például a »nyitott osztály« fogalma kulturális jelenséggé lett, amelyet kézikönyvek, újságok, hálózatok hirdettek, és a szövetségi kormányzat aktívan támogatott. Nemcsak izolált iskolák léteztek különösen tehetséges tanárok vezetésével, mint Bronson Alcott (*I*) vagy Caroline Pratt, hanem elég tanár, diák és elég lendület, hogy ezek egy kritikus tömeget érjenek el, amit mozgalomnak is nevezhetünk. Ebben az időszakban keletkezett mind mennyiségben, mint minőségben a legtöbb oktatásról szóló könyv országunk történetében. Valójában ez az időszak mondhatja magáénak, hogy egy új műfaj született, amely összekapcsolja a személyes beszámolót, a kulturális elemzést, a radikális társadalmi jövődőlést olyan nagyszerű, irodalmi értékű könyvekben, mint például: John Holt (2): *How Children Fail* (1964/82), Herbert Kohl: *36 Children* (1967), James Herndon: *The Way it Spoused to Be* (1968) és George Dennison: *The lives of Children* (1969). Az emberi jogi és a háborúellenes mozgalmakból kölcsönzött teremtő erővel sok elkötelezett fiatal fordult az oktatás felé, amiben az egész társadalom felszabadításának és megváltoztatásának útját látták.”

Magamat szeretném ehhez a nemzedékhez kapcsolni, mert hasonlóképpen el vagyok idegenedve az állami iskolák világától, nem tudnám oda tanárként betenni a lábamat annak ellenére, hogy kedvelem a gyerekeket, és szívesen megélnék abból, hogy tanítom őket. Csakhogy ahhoz szabadság kellene az iskolában, amely pedig nincs, és belátható időn belül nem is lesz. Ebben a vonatkozásban üdítő kivétel volt az 1960–1975-ös időszak Amerikája és Angliája, sőt kisebb mértékben még Nyugat-Németországa is. Ebben az időben ezekben az országokban tömegesen alakultak szabad magániskolák, és úgy tűnt, az állami iskolákban is radikálisan megváltozhat az élet. Herndon azok közé tartozott, akik támogatták ezeket a változásokat, és írásaival igyekezett is elősegíteni azokat. A nagy változás azonban elmaradt. Herndon megmaradt tanárnak az állami iskolában. Neki a '60-as évek azt jelentették, hogy lehetett kísérletezni, támogatást lehetett kapni olyasmire, amire ma már gondolni se lehet az iskolában.

Herndon könyve tanári pályájának első évéről szól egy gettóiskolában, ahol minden gyerek fekete, néger – mindegy, hogy nevezem. Az év végén Herndon lapátra került, mint aki alkalmatlan a tanításra, nem csupán abban az iskolában, ahol dolgozott, hanem az egész iskolakerületben. Másfél évvel később újra tanárként dolgozott, és tanár is maradt egész életében.

Amikor újra elővettem a könyvet, arra gondoltam, biztosan találok benne utalásokat arra, hogy mit is lehetne/kellene csinálni a cigány gyerekekkel a mai Magyarországon.

Mindenki róluk beszél, őket hibáztatja, meg az iskolát, amelyik szegregál, erősíti a társadalmi különbségeket. Mindenki erről beszél, de senki sem beszél arról, hogy miért

termeli újra az iskola saját, látszólagos erőfeszítése ellenére a társadalmi különbségeket. Forró téma. A többség azt gondolja, hogy a cigányok taníthatatlanok, buták, lusták, csak a szociális segélyért tartják a markukat.

A dolog másik feléről keveset hallunk: arról a pedagógiáról, amely képtelen tudomásul venni, hogy a néger/cigány gyerekeket máshogyan kellene tanítani (persze máshogyan kellene a fehér/magyar gyerekeket is, de ezt most hagyjuk). Herndon bemutatja, hogy az ötvenes évek végének Amerikájában, ugyanúgy, mint a mai magyar iskolarendszerben is, az iskola maga teszi hátrányos helyzetűvé a gyerekeket. Ezt azzal éri el, hogy úgy tanítja őket, ahogy abból a gyerekek nem tudnak tanulni. Az iskola célkitűzései és eszközei nem harmonizálnak egymással, illetve a célkitűzések sokszor hibásak, egyoldalúak. Olvasni úgy kellene megtanulni, hogy a gyerekek érdektelen szövegeket olvasnak. Írni úgy kellene megtanulni, hogy értelmetlen dolgokat írnak. Számolni úgy, hogy kiszámolnak olyan dolgokat, amelyre az életben nem lesz szükségük. Az iskola számára a gyerekek valódi élete érdektelen, az iskolát csak az érdekli, hogy a gyerek ott megtanuljon írni, olvasni, számolni absztraktnak, elszakítva a világtól. Mindennek módszere a végtelen gyakorlás. A végtelen gyakorláshoz pedig egy dologra van szükség: az élet elnyomására. Az élet elnyomását nevezik azután az iskolában fegyelemnek.

Ennek a vakfegyelemnek az egyik következménye az, hogy számos gyerek lemarad, és semmi esélye sincs arra, hogy behozza a többieket. Mindezt tetézi, hogy lemaradását nem ismeri be. Herndon hamar rájön, hogy egyik osztályában számos gyerek nem tud olvasni. Ezt azonban a gyerekek nem ismerik be, és tiltakoznak az ellen, hogy olyan gyakorlatokat végezzenek, amelyek segítenének nekik. De a baj ennél is súlyosabb, mert a tanulási nehézségek mélyén az önbecsülés hiányosságai állnak.

Lehet-e valamit tanulni a cigányokról, ha a négerekről olvasunk? Meggyőződésem, hogy lehet. A Herndon-könyv anoním ajánlása így szól: „Íme, itt egy szomorú, mindazonáltal vidám év története egy gettóiskoláról, ahol a gyerekek 98 százaléka néger, 99 százaléka hátrányos helyzetű és 100 százaléka kaotikus. Elmeséli, hogy hogyan manipulálja az iskolai bürokrácia az iskola és maga az élet a gyerekeket úgy, hogy azok ténylegesen hátrányos helyzetűek lesznek a nagyvárosokban.”

Valóban, a könyv lapjain találkozunk a bornírt tanártársaktól (legyen az fehér vagy fekete) a jóságos, de igazából embertelen igazgatón át a különféle segítőkig és felügyelőkig mindenkivel, aki ugyanazt a nótát fújja: ellenőrizni kell a gyerekeket, nem szabad magad fölé engedni őket, mert akkor majd nem bírsz velük.

Ezt az utat Herndon nem akarja választani. Kéthónapi tanítás után egy bürokratikus hiba folytán arra kényszerül, hogy kihagyjon másfél hónapot. Ezalatt a postán dolgozik levélhordóként, és gondolkodik: mit lehetne másképpen csinálni. Abból a négy osztályból, ahol Herndon angolt, társadalmi tanulmányokat és természettudományt tanít, kettővel valóban komoly bajok vannak. Az egyik osztályban számos gyerek van, aki nem tud olvasni, bár ezt természetesen nem vallja be, míg a másikban ugyan tudnak olvasni, de általános lemaradásuk akkora, hogy nincs semmihez se kedvük. Az iskolai bürokrácia receptje teljesen hatástalan, és csak ahhoz vezet, hogy tavaszra fellázadnak az osztályok a kényszerítés és az értelmetlen feladatok ellen. Saját osztályaiban azonban Herndon szabadon engedi az életet. Nem kívánja meghatározni a rendet. Az értelmetlen feladatok végzését nem függeszti fel, csak önkéntessé teszi őket. Már ez is nagy tett: így azok a gyerekek, akik hisznek a feladatokban, végezhetik azokat, és Herndon számukra biztosítja, hogy nyugodt körülmények között dolgozhassanak, míg ő a többiekkel foglalkozik.

Még nagyobb tett azonban az, hogy a gyerekek spontán kezdeményezéseit, amelyek azután maguktól a tanulás felé mutatnak, hagyja terjedni. Az egyik ilyen a gyereknaplók vezetése, amelyben a gyerekek egymásról írnak titkosan, de amelyek megmozgatják a fantáziájukat. Míg a többi tanár elkobozza ezeket, addig Herndon sokat tanul belőlük. A másik ilyen akcióban egy gyerek azzal áll elő, hogy fel szeretné írni a táblára a slágerlis-

ta első húsz dalának címét. Ennek kapcsán sokan kezdik javítani a dalcímek helyesírási hibáit, és az egész történet oda vezet, hogy a gyerekek vezére és Herndon kapcsolatot alakít ki. Ugyancsak ide tartozik, hogy a legnehezebb osztályban meséket dramatizálnak, ami valamikor jóval később oda vezet, hogy az egyik gyerek megtanul olvasni, és ezt Herndonnak bizonyítani is akarja. A negyedik esemény a heti filmvetítések, amelyek alatt a gyerekek büfét szervezhetnek. Természetes az iskolában, hogy tilos rágógumizni, sült krumplit enni az órán stb. A filmvetítés (oktatófilmek) alatt Herndon óráján azonban mindezt szabad. Ez ugyan teljesen illegális, de megmozgatja végre a szolidaritást az osztályban. Összeadják a pénzt, közösen veszik meg a hozzávalókat, és élvezik az életet, miközben tanulnak.

Mire mindezek megtörténnek, Herndonnal közlik: alkalmatlannak találják arra, hogy tanítson, sőt alkalmatlan arra is, hogy a kerület iskoláiban kapjon állást. A rendszer nem ismerheti el hibáját, nem értheti, hogy a gyerekek azért nem láznak Herndon alatt, mert kapnak valamit, amit az iskolában általában nem kapnak meg. Türelmet és bizalmat. Türelmet abban, hogy Herndon tud várni, míg a maguk módján a gyerekek megbeszélnek, hogy mit is szeretnének csinálni. Ezek a megbeszélések hangosak, Herndon számára sokszor érthetetlenek, de csodák csodája, a megbeszélés végére kialakul valami, ami azután működik.

Remélem, aki ezt olvassa, nem gondolja majd, hogy a dolgok titka a gyereknaplókban, a filmvetítés alatti evésben vagy a slágercímek táblára írásában van. Ezek a dolgok esetlegések. A lényeges bennük az, hogy engedik bejönni az életet, amelytől az iskola el akarja zárni a gyerekeket. Azt az életet, amelyet alacsonyabb rendűnek tart annál, amit a tanárok maguk élnek. Az élettől elzárt iskolában való tanulás csupán értelmetlen magolás.

Mindig, amikor jó könyvet olvasok, felmerül bennem a gyerekes vágy, hogy hozzáférhetővé tegyem az írást magyarul. Herndonnak ez a könyve tudtom szerint nem jelent meg németül sem. Ezzel szemben második könyve megérte a német kiadást is. Bár a második könyv még az elsónél is jobb, az első könyv ismerete még fényesebbé teszi a másodikat. (3) Az első könyv azonban az az alap, amelyben Herndon bemutatja az iskola ideológiáját, azt, hogy az iskola a tanulást nem az élet egyik összetevőjének, hanem abból egy kiragadott célnak tekinti. Hogy ez miért van így, azt csak találgatni lehet. Az amerikai négerek ugyanúgy társadalmon kívüliek voltak, mint nálunk a cigányok. Az iskolakötelezettség csak akkor jelentene számukra valami pozitívát, ha mindaz, amit az iskola számukra közvetít, valóban nekik szólna, ha valóban fel akarná emelni őket, ha vonzó perspektívát tudna nekik adni, nem csupán egy állást és egy kispénzü életet, ami nem sokkal vonzóbb, mint az, amit most élnek nagycsaládban, de talán örömtelibb, mint a városi proletároké.

Herndon bemutatja az életet a szociális segélyen élők szempontjából, akiknek az állam mindig csak egy hónapnyi pénzt ad. Ebből persze elvileg lehetne spórolni, mint ahogy ezt a fehér/magyar társadalom teszi, de egész létük nem készíti fel őket erre a feladatra. Egyik napról a másikra élnek mind a négerek, mind a cigányok. Mert nincs más perspektíva: a világ fel van osztva, és őket ebből a felosztásból kihagyták.

Az iskola célkitűzései és eszközei nem harmonizálnak egymással, illetve a célkitűzések sokszor hibásak, egyoldalúak. Olvasni úgy kellene megtanulni, hogy a gyerekek érdektelen szövegeket olvasnak. Írni úgy kellene megtanulni, hogy értelmetlen dolgokat írnak. Számolni úgy, hogy kiszámolnak olyan dolgokat, amelyre az életben nem lesz szükségük.

Az írásbeliség, amelyet az iskolában kapnának annak mechanikus módszereivel, nem az igazi írásbeliség, ami képessé teszi az embert arra, hogy mások gondolatait megértse, és kifejezze magát más emberek számára érthető formában. Az iskola célja bevallatlanul az olvasni tudás és az írás, de ennek csak mechanikus értelmezésében. Vannak-e könyvek, amelyeket a cigány gyerekek élvezettel olvashatnak, amelyek róluk szólnak, amelyek megtalálhatók az iskolában, ahol lehetőségük van ezeket a könyveket nyugodtan tanulmányozni? Van-e lehetőségük a cigány gyerekeknek más cigány gyerekekkel levelezni? Vannak-e előítéletektől mentes könyvek a magyar és a cigány együttélésről? Nem tankönyveket mondok, mert a tankönyveket a didaktikus erőfeszítés megöli. Van-e lehetősége a cigány gyerekeknek az iskolai életet ahhoz az élethez idomítani, amit otthon szeretnek? Énekelhetik-e az iskolában saját dalaikat, hallgathatják-e saját zenéjüket? Meghallgatják-e azt az iskolában, hogy mit és hogyan szeretnének tudni, milyen készségeknek látnák hasznát? Nem tudom, de félek, hogy erre túlzottan kevés helyen van mód. Mindezek pedig fontosabbak lennének, mint a nyelvtan tanítása vagy a mechanikus olvastatás.

Mi az akkor, ami miatt az iskola mégis megmarad? Mert két dolgot addig mond, míg mindenki elhiszi: az egyik, hogy a tanítás tanulást okoz, a másik, hogy a tanárt mint tévedhetetlen szakértőt mutatja be, aki a tanári diplomával a tévedhetetlenséget is megkapta. Hiába röhögünk a pápa tévedhetetlenségén, míg a tanár tévedhetetlenségét készpénznek vesszük. A tanár pedig – felszerelve áltudományos elméletekkel – megállapítja a cigány gyerekekről, hogy taníthatatlanok. Ha ő nem, akkor jön majd a pszichológus, akit ugyanúgy a tévedhetetlenség glóriája vesz körül. A természettudományok – Einstein óta tudjuk – szintén nem voltak mentesek a tévedésektől – és ez a társadalomtudományokra még jobban fennáll. Csakhogy az iskola ezt tagadja, mert a bizonytalanság tűrhetetlen. Valakinek el kell vinnie a balhét.

A másik, ami hiányzik: egy jobb társadalom képe. Hiába mondta Churchill, hogy a demokrácia nem jó, csak jobb, mint az összes többi alternatíva. Ezt az igazságot úgy kell helyesen felfogni, hogy a kapitalizmuson belül kell keresnünk egy jobb társadalmat, amely nélkülünk nem valósul meg. Az utolsó ilyen elképzelés Thomas Jeffersontól származik, és az USA történetének kezdeténél még hatékony volt. Ezt a társadalomképet feltámasztani és a tanulás holisztikus modelljét propagálni lenne szükséges ahhoz, hogy egyre többen átlássanak a szitán, és kimondják a kötelező bürokratikus állami iskolarendszerről, hogy meztelen. Aki Herndont olvassa, az megérti, hogy mi ez az út, és kedvet kaphat, hogy rálépjen.

Jegyzet

- (1) Amos Bronson Alcott (1799–1888): amerikai tanár és író, a „Fruitlands” nevű, rövid életű unkonvencionális iskola megalapítója. Részletesebben: http://en.wikipedia.org/wiki/Amos_Bronson_Alcott
 (2) John Holt itt említett könyve megjelent magyarul is megjelent 1990-ben a Gondolat Kiadónál *Iskolai kudarcok* címmel.

- (3) A második könyvből le is fordítottam egy adagot: Fóti Péter: A fedő levételének problémái, avagy mi történik, ha valaki valóságos szabadságot ad a tanulóknak / <http://www.foti-peter.hu/foti-fedo.html>

Irodalom

- Herndon, J. (1967): *The way it spoused to be*. <http://vidyaonline.org/arvindgupta/hendron.zip>
 Holt, J. (1990): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Bickman, M. (2003): *Minding American Education: Reclaiming the Tradition of Active Learning*. Teachers College Press.

Fóti Péter
 Bécs

Pécsi egyetemi fejezet – értelmezési zárlat

Ahogy a Gandhi Gimnáziumnak, úgy a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének és romológia szakjának is a baranyai roma integráció meghatározó intézményének kellene lennie. Többek között természetesen abban az értelemben, hogy innen kellene kikerülnie az integráció értelmiségének, és abban az értelemben is, hogy itt kellene elemzésre, kritikára, igazolásra, megerősítésre, szellemi támogatásra találniuk az integráció mindennapi helyi történeteinek. (1)

Az volt a benyomásom, hogy az egyetem nem tölti be ezt a szerepét. Talán fontos dolgok történnek ott, de valahogy az egyetem is csak mellette él ezeknek a történeteknek, és nem bennük. Ami persze valójában teljes lehetetlenség, hiszen a cigány diákok hozzá magukkal a sorsukat az egyetemre is, és kikerülve hol máshol is volna olyan szellemi műhely, ahova visszamehetnek tanácsért, ahova visszahozhatják tapasztalataikat. De valahogy mégsem ez történik. Vagy nem történik igazán. Sehol nem éreztem, sehol nem mondták egyik meglátogatott intézményben sem, hogy az egyetemre számítanak, hogy az egyetem számítsa rájuk. Inkább valami zavart távolságtartást tapasztaltam mindenütt.

És persze ami a legfontosabb, soha senki sem adott a kezembe se Alsószentmártonban, se Magyarmecskén, se a Gandhiban róluk szóló dolgozatot, melyet az egyetemen írt volna oktató, kutató vagy diák. Ebből persze egyáltalán nem következik az, hogy ilyen dolgozatok ne lennének, de hogy nem tudtak róla, vagy nem tartották megemlíthetőnek, ez majdnem elegendő volt ahhoz, hogy olyan nagyon ne is legyen rájuk kíváncsi. Persze kíváncsi lettem volna, de a tanszék honlapján se sikerült efféle szövegeket találnom. Talán kitartóbbnak kellett volna lennem, meglehet.

Ugyanakkor a tanszék akkor is reprezentatív hely, ha nem bír az lenni. Ha nem szellemi műhelye a baranyai iskolai történeteknek, akkor – nem lehet másként – a baranyai roma integráció kudarcainak egyik forrása. Hiszen akkor is onnan jönnek a szakemberek az intézményekbe, ha nem kapnak megfelelő fölkészítést, ha nincs az egyetemmel jó kapcsolatuk. Ha az egyetem nem látja el a koordináló szerepét, azt senki sem láthatja el helyette. Nagyra néző terv volt a pécsi romológia tanszék, jókor, jó helyen alapítottak, kellett valakinek a szellemi irányítást vállalni. Megszervezőjének azonban nemcsak egy tanszéket, hanem egy szellemi hálózatot kellett volna kiépítenie. Neki viszont csak a tanszékhez volt ereje, ambíciója. De a tanszék, ha csak tanszék, a szellemi hálózatnak nem szervezője lesz, hanem akadálya. Kerülgetni kell. Megkerülhetetlen lesz. Egy tradicionális humán tanszék tudománya és az érintett intézmények, közösségek között hagyományosan sokféle kapcsolat, közvetítő csatorna működik. Az új romológia tanszéknek mindez nem állt a rendelkezésére. Mivel a tanszékvezető nem fogott hozzá a kapcsolatok kialakításához, a tanszék légüres térbe került. Az egyetemi játszmák, a tudományos fozatok, a reprezentációk, a hallgatói létszámmutatók lettek fontosak. A tanszék elszigetelt képző- és kutatóhely lett a nagy társadalmi dráma egyik fontos helyszínén. Nem a várt és nélkülözhetetlen kezdeményező, elemző, kritikus, mozgató, megerősítő szellemi műhely, hanem fők és zavar. Meg kell nézni tehát, milyen állásponton van.

A pécsi egyetem romológia tanszékének szimbolikusan kitüntetett helyét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a Mindentudás Egyetemének egyetlen igazán iskolai tárgyú előadását a tanszékvezető Forray R. Katalin tarthatta 2005. november 21-én *Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola* címmel. (2)

Az előadó nem volt könnyű helyzetben, hiszen cigányokról kellett beszélnie a cigányok helyett, kivételes helyen és kivételes alkalommal, és ezt ma már nem tekintik magától értetődőnek, nem veszik feltétlenül jó néven az érintettek képviselői. Hiszen most olyan történeti stádiumban vagyunk, hogy a cigány érdekképviselő, a cigány lét-probléma megfogalmazása attól autentikus, ami magában véve jelentős fordulat, hogy önmagát védi és fogalmazza. (Teszi azt, amit a tegnapi felvilágosultak megálmodtak.) Ráadásul Forray Katalinnak egyszerre kellett a legáltalánosabb cigány nemzetiségi, népi problémákat érintenie, és a legkonkrétabb, legégetőbb iskoláztatási gondokat. Meg kellett felelnie a roma reprezentáció és a nem roma társadalommal való párbeszéd igényének egyaránt, miközben egyik is, másik is megoldatlan. Ráadásul olyan oktatáspolitikai környezetben, ahol a roma integráció gyors megvalósításáért épp komoly offenzíva indult, amely közben nélkülözte a hitelességet és az elfogadottságot egyaránt.

Az előadás nem lehetett teljes, valójában kezdeményező szerepet kellett volna vállalnia, egy nyilvános közös gondolkodás elindítását. Nem tette. Nem próbált új és konszenzussal kecsegtető nyelvet, értelmezési keretet kínálni, lavírozott a ma divatos nézőpontok között, mintha összeillénének, mintha nem folya áldatlan harc intézmények, tanszékek, szervezetek, csoportok, kutatók között.

A cigány művészvendég szerepeltetése, melynek oldania kellett volna az előadó személyes zavarát, valójában nagyon sután sikerült, nem válhatott nem illusztrációvá, vagyis szerepeltetése indítékával ellentétes jelentést kapott. Radikális jogvédők följelentést fontolgattak. A nyilvánosság pedig lényegében látatlannak hagyta az előadást.

Az előadásban a legfontosabb elem épp az, ami hiányzik belőle, aminek köszönhetve elvileg Forray a felkérést: épp csak Baranya nincs jelen, épp csak a pécsi egyetemi történetről nem esik egy szó sem. Ehelyett aztán egy kulcsszereplő a kulcsjelenet helyett egy félig moralizáló, félig ismeretterjesztő előadást tartott, mely még egy személyes kutatói beszámolónál is érdekeltenebb volt. Ahol a roma ügy döntő fordulata zajlik, a roma ügy szakembereinek képzése, ott mintha valójában annyira óvatosak volnának, hogy sikerül ezt a fordulatot elsinkófálni, eljelentékteleníteni, semlegesíteni. Akik efféle munícióval hagyják el az egyetemet, tudni fognak már annyit, épp annyit fognak tudni, hogy sokáig nem fognak gondolkodni rajta.

Nézzünk néhány kiragadott részletet az előadás írott változatából:

„A cigányok, romák magyarországi helyzete mindig szóba kerül, amikor Európa valamelyik pontján etnikai vagy etnikai színezetű feszültségek, konfliktusok robbannak ki – miként legutóbb Párizsban, korábban például Szlovákiában. Szorongunk: nem Magyarország lesz-e a következő? Rossz a lelkiismeretünk, hiszen a »mi« cigányaink is valamilyen mértékben még mindig idegenek közös hazánkban, előítéletek, gyakran diszkrimináció áldozatai, túlnyomó többségük szegénységben, sőt nyomorban tengődik, esetleges segélyekre utalva.”

Ez az első, kiemelt bekezdés. Az előadó a közbeszédet uraló antidiszkriminációs felütést választja, a szokásosnál kissé oldottabb változatban. És rögtön súlyos tételt fogalmazva, bizonyára a leegyszerűsítés kedvéért, hiszen a „még mindig” kifejezés egy olyan történelemre utal, amely a mai idegenséget kezdettől hordozza, és még nem vetette le. Ráadásul az „idegen” szó azt sugallja, mintha ez attitűd kérdése volna, hogy tudniillik hozzánk tartozók lehetnének, mi azonban idegenként tekintünk rájuk. Holott épp nem idegennek tekintette a cigányokat a velük évszázadokon át együtt élő vidéki magyarság, hanem másoknak. Olyan nem idegeneknek, jó vagy rossz ismerősöknek, ide tartozóknak, akik mások, annak következtében, hogy mások is voltak, életformában és civilizációban is mások, akikkel azonban megtanultak együtt élni, minden természetes (és természetesen kölcsönös) idegenkedés ellenére is. Sőt önálló kulturális entitásukat nem feladva szoros mindennapi együttműködésekre, kapcsolatokra, mélyen gyökerező, az együttélésből születő sajátos kultúrát termő kapcsolatokra is sor került.

A cigánykérdés a mai változatában és élességében éppenséggel nem régi, ez volna a lényege, hanem nagyon is új, nagyon is váratlan. Nem természetes, logikus következménye közösségek tudatos, tudatosan rossz, önző, ellenséges magatartásának. Ne toljuk át bizonytalan, zavaros, múltbeli társadalmi bűnök számlájára, ne kelljen múltból fakadó szegényként tárgyalni a cigányok jelenének tragikumát.

Es annak ellenére, hogy az előadó maga figyelmeztet arra, hogy ne tekintsük homogén közösségnek a cigányságot, maga ezzel a visszatekintő általánosítással kezd. Sorra veszi a különböző cigány nyelvi-kulturális csoportokat, megemlíti, hogy az ország cigány lakosainak egy része történelmi léptékekkel mérve nagyon is friss betelepülő. Ebből azonban csak azt hangsúlyozza, hogy kulturálisan sem tekinthetjük a magyar cigányságot egységes közösségnek, de egyéb, ennél is fontosabb jelentéseire nem figyelmeztet. Hiszen az oláh-cigányok százötven, a beások százéves hazai története a közös társadalmi sorsvállalásnak még csak első korszaka lehetett. Az együttélés és az összetartozás finom társadalmi szövete ki sem alakulhatott. (Annál is kevésbé, mivel a magyar társadalom a múlt században legalább négy olyan átalakuláson, fordulaton ment át, amely a társadalom legmélyebben húzódó szöveteire is hatott, és többnyire kifejezetten roncsolóan.) Miközben a romungrók tekintetében pedig épp azt mondhatjuk, a ki nem kényszerített nyelvcsere a legjobb bizonyíték rá, hogy megvalósult egy tartalmas szervesülés. Mely aztán ma, a cigányságot sújtó, sajátos, új, negatív homogenizáció következtében kezd ismét kérdésessé válni. Hiszen, ha különböző mértékben is, de egyik cigány csoport sem képes súlyos válság nélkül beilleszkedni a modernséggel összegabalyodott posztmodern társadalomba. (Valaha, a 19. század végén a cigány szó az életforma negatív minősítése mellett hordozott egyfajta bensőségességet, a lekezelés mellett az etnikai szuverenitás elismerését is, míg ma a nyomor és a bűnözés van már a jelentések első körében, párhuzamosan egy új közösségi identitás elemeivel.)

Nagyon fájdalmas, hogy Forray a politikailag köztesnek vélhető álláspontot úgy állítja elő, hogy voltaképp elfogultságok közt egyensúlyoz, tévedést tévedéssel korrigál. Nem a saját terepén mozog, mintha az oktatásszociológiának nem volna saját nyelve, nem azt mondja, amiről neki tudnia kellene, felülírva és kikezdve a politikai elfogultságok körét.

Azt kérdezi:

„Vajon felismerte-e a cigányság az iskolázás fontosságát, vajon tesz-e önmaga érdekében? Erre a gyakran feltett kérdésre igennel válaszolhatunk: 30 éve, az első nagy mintán végzett cigánykutatás óta hatalmas változások történtek. Az írástudatlanság a legidősebb-

Nagyra néző terv volt a pécsi romológia tanszék, jókor, jó helyen alapítottatott, kellett valakinek a szellemi irányítást vállalni. Megszervezőjének azonban nem csak egy tanszéket, hanem egy szellemi hálózatot kellett volna kiépítenie. Neki viszont csak a tanszékhez volt ereje, ambíciója. De a tanszék, ha csak tanszék, a szellemi hálózatnak nem szervezője lesz, hanem akadálya. Kerülgetni kell. Megkerülhetetlen lesz. Egy tradicionális humán tanszék tudománya és az érintett intézmények, közösségek között hagyományosan sokféle kapcsolat, közvetítő csatorna működik. Az új romológia tanszéknek mindez nem állt a rendelkezésére. Mivel a tanszékvezető nem fogott hozzá a kapcsolatok kialakításához, a tanszék légüres térbe került.

bekre szorult vissza, a fiatal korcsoportokban az általános iskola elvégzése lassan teljes körűvé válik, egyre többen lépnek tovább érettségit adó középiskolába, felsőoktatásba. Joggal állapíthatjuk meg, hogy ezek az arányok – különösen az általános iskola utáni tanulás – messze elmaradnak a teljes népesség hasonló arányaitól, semmiképpen nem lebecsülhető eredmények azonban egy olyan közösségben, amelynek tömegei még egy-másfél nemzedék előtt is idegenül, ellenségként álltak szemben az iskolával.”

Kérdése a leggyakoribb kérdés, melyet a cigányságot negatívan minősítő emberek szoktak feltenni, tárgyilagosságuk bizonyítékeként. Csakhogy a kérdés magában véve rossz. Mint ahogy az iskolával szemben ellenségesen, idegenül álló cigány közösség képe is félrevezető. Hiszen hogyan lehetne az iskoláztatással szemben barátságos az a nép, amelyik önmaga tradicionális életformájának, kultúrájának a megőrzését egyedül az iskoláztatástól való elzárkózással biztosíthatta? Ráadásul, mondjuk, az erdőkből a falvakba betelepülő beások esetében az általános és teljes iskoláztatásba való bekapcsolódás több száz éves civilizációs ugrás lett volna, és végeredményben lett is.

A rossz kérdésből következően a válasz is rossz. Hiszen az iskoláztatás javuló mutatói még csak kismértékben a cigány családok, közösségek kulturális fordulatának, aktivitásának a sikere, lényegesen nagyobb mértékben az állami, intézményi, társadalmi civilizációs programok eredményei. Ahogy tehát a kérdés joggal ingerelheti a cigány integráció elkötelezettjeit és persze mindenekelőtt magukat a cigányokat, úgy a válasz joggal tűnhet inkább a tények elkendőzésének, mint reális helyzetképnek.

S mindeközben épp annak a megértése, tisztázása marad el, hogy a cigányság iskoláztatása nem a tudatlanságtól a tudáshoz, az elmaradottságtól a felemelkedéshez vezető út pusztán, hanem egy tradicionális kultúrában magát megőrző etnikai közösség nagy sorsfordulata is – hogy modern társadalmi csoporttá válik-e önmaga megőrzésének keretei közt, vagy a modernség áldozatává, selejttjévé, afrikai, dél-amerikai kolóniává, mely általános pusztulást jelent mind közösségi, mind civilizációs, mind kulturális értelemben. Ez utóbbi alighanem folyamatosan zajlik, magától történik, ezer jele van. Az előbbi megjáratlan út, alig-alig jutottunk valamire, roppant közösségi erőfeszítéseket igényel cigány és nem cigány részről egyaránt. És egyik fél igyekezeteivel sem állunk jól.

Különös egyveleg a következő tétel is:

„A társadalmi integráció gyakorló terepén, az oktatási rendszerben a gyermek, a fiatal nemcsak a családi »előképzetlenség«, a szegénység nyomasztó terheit hurcolja magával. Mindazok a vélt vagy valóságos bűnök nehezítik »iskolátaskáját«, amelyet a cigánysághoz sorolt népcsoport bármely tagja bármikor elkövetett!”

Az előzők alapján világos, hogy az iskolai beilleszkedés milyen nagy dráma a cigányság jelentős csoportjai számára. Az előképzetlenség és a szegénység ennek pontatlan, hiányos jellemzése, hiszen a szegénység, az előképzetlenség adott korszakban, adott társadalmi rétegben kifejezetten nagy felhajtóerő volt végig az ötvenes és a hatvanas években Magyarországon. A cigányság nyugati csoportjai, közösségei a nyugat dinamikus társadalmában is képesek voltak külön civilizációs minőséget megőrizni a maguk számára. Nehéz belátni, hogy ez épp ott nem lehetséges, ahol a cigányság létszáma jóval nagyobb. Pedig pontosan ez a helyzet. A magával jól boldoguló modern társadalom is csak töredékeket bír magával vinni. Hát akkor hogyan volnának képesek szimbiozusra az egyre növekvő létszámú és arányú roma társadalommal a modernségtől szenvedő, hátrányokkal küszködő, szétzúzott struktúrájú-szövetű keleti hiánytársadalmak? A cigányságnak nincs más útja, mint a modernizáció. A tanulás és a tanulás. Ehhez azonban épp nem a ma olyannyira heves és méltóságtól duzzadó jogvédelem a járható út, hanem az önkéntes közösségi jogkorlátozás. Hogy a gyermekeknek nincs joguk nem tanulni, nincs joguk az iskolával szemben az otthont választani, nincs joguk panasszal fordulni az iskolát nem becsülő szülőkhöz, ezt a fájdalmas odisszeát a hazatéréshez végig kell járni. Az csak szírénhang, hogy itt és így kell jónak lennie a világnak. Hogy nem kell hajóra szállni.

Hogy nem kell megvívni a harcot az elemekkel újra meg újra, hogy nem kell ezerszer legyőzni saját magukat. És különben is, a szegénység sosem csak teher volt, mindig is volt méltósága, és ma is van, csak nem szabad ezt a méltóságot nem a felemelkedés erőforrásává tenni, hanem átcsúsztatni panaszskultúrába.

Ami pedig az iskolatáskát lehúzó bűnöket illeti. Nem tudom, miféle bűnök lehetnek azok, amelyeket hetediziglen felrónak a gyermekeknek is. A magyar társadalom emlékezete még saját, nagy, kollektív tragédiáira vonatkozóan is töredékes. És ez a cigány társadalomra legalább annyira igaz. Nem tudom: mik lehetnek a képzelt bűnök? Talán az előítéletekről volna itt szó? A kollektív tapasztalatokról? A kulturális sztereotípiákról? De akkor miért nem azokról? Egyébként pedig a valóságos bűnök számontartása egy egészségesen működő közösségben normális, a képzelt bűnöké pedig abnormális, nem kellene itt valami distinkció? Van olyan nézőpont, ahonnan nézve mindegy? És akkor még szó sem esett annak az általánosításnak a furcsaságáról, hogy iskolás gyerekek volnának népük (képzelt) bűnei miatt felelősnek tekintve. Ebben a tételben sem ismerek rá a magyar iskolára.

Van sokféle probléma a cigány gyerekek iskolai elfogadásával, fogadtatásával. De valójában sokkal nagyobb probléma a tanácstalanság. Egyszerűen nincs sikeres modell. Minden eddigiről kiderült, kiderítették, hogy maga a megtestesült elnyomás, szegregáció. Például: egyáltalán nem a cigány gyerekek összetételére és elkülönítésére találták ki a főlzárkóztatást, ma már pedig afféle rasszista találmányként tartjuk számon. Pedig csak sikertelen volt. Nem elvileg, hanem mindig ott és akkor, ahol használták. Ezerféleképpen tolták el. És éppen ezért kijavítani is csak ezerféleképpen lehet. Nem egy új, megint nem működő, mert intézményileg, államilag irányíthatatlan modellel.

Ebből egyúttal az is belátható, hogy nem a megfelelő találmány volna a lényeg, és nem is a lakosság és a magyar iskola cigánybaráttá kényszerítése. Nem gondolkozhatunk úgy, hogy ha valaki nem a friss állami eljárási szabály szerint dolgozik, akkor biztosan rosszat tesz, mint ahogy azt sem állíthatjuk, hogy aki az új szabályoknak nagyon megfelelően működik, az tényleg hatékony is. A látszat persze mindig mindent igazol, hiszen a szabályokhoz mindig hozzá van rendelve a pénz, az elismerés, az igazolás. Következésképpen öntudattól duzzadva, sok pénzt költve, nagy lelkesedéssel erős látszatokat lehet előállítani a kváziműködésről. Mint ahogy a hatékony működés meg mindig csupa göcsört, már pusztán valódi természete szerint is, hiszen konfliktusait, dilemmáit nem rejtegeti, nem rekeszti kívül, hanem mindig konfliktusorientált, mindig vállalja a szembesülést. Az állami ész azonban az ilyesmitől szédül. Elbizonytalanodik. Kétségei támadnak. Rendet akar tenni, és mindent elront.

Amikor a szerző ráolvassa a szentenciát az intézményekre, és azt a benyomást kelti, mintha ez lenne a probléma, az intézményesült diszkrimináció, mely csendesén, de konzekvensen elnyomja a cigányokat, akkor abba a zsákutcába fordul, amelyben húsz éve toporog a magyar cigánypolitika:

„Az iskola, az önkormányzat, a rendőrség, a plébánia – a társadalmi szervezetek – egységesen cigányként tart számon mindenkit függetlenül szociokulturális vagy gazdasági helyzetétől, különösen függetlenül kibocsátó etnikai csoportjától. A besorolás »természetesen« többnyire megbélyegzést vagy éppen diszkriminációt jelent: a Kalányos vagy Raffael nevű beteg esetleg akkor is később kerül sorra, ha a munkahelyén megbecsült szakmunkás vagy éppen tanár.”

Egységes intézményi álláspontot tételez, melynek valamikor ki kellett volna alakulnia valahogy, az intézmények ugyanis intézmények, ahol nehéz diszkriminálni, hacsak nincs valahogy programozva rendeletekkel, szabályzatokkal vagy egyébekkel. Tetszetős érv a név szerinti hátrasorolás az orvosnál, csakhogy a tipikus házirendelőben a betegek maguk tartják számon a sort (vagy esetleg sorszámot húznak), és nehezen tudom elképzelni, hogy bárki bemenne egy másik ember előtt az orvoshoz, előretolakodva, csak

azért, mert „az” cigány. (Hamarabb megcsúszik, hogy a cigány, aki nincs igazán otthon az intézményi viselkedés normáiban, hiszen a türelmes várakozás maga is a nehezen megszerezhető kultúrjavak közé tartozik, egy percet sem akar, bír várni. A várakozást megálázásként fogja föl.) Másfelől pedig a háziorvos ismeri a betegeit, nincs abban a helyzetben, hogy előítéleteit sokáig melengesse, hisz kénytelen valódi ismeretekre szert tenni. „Raffael tanárnő” pedig a rendelőben is tanárnő lesz. Még tanárnőbb is, mintha nem Raffael volna. Hogy aztán a személytelenebb kórházi világban valaki nem az általános közömbösségnek rója fel a vele történeteket, hanem cigányságát gyanítja a bánásmód okaként, az megeshet, de ezt a téves vélekedést nem kellene erősíteni. Mint ahogy persze előfordulhat az alkalmi rossz tapasztalatok általánosítása is. Hogy valóban előítélettel fordulnak egy új cigány beteg felé. Még akkor is, ha ez a személyes érintkezés nyomán többnyire oldódik. Van persze az intézményekben, elsősorban az igénytelenség változataként, személyes diszkrimináció, előítéletes bánásmód, ezt azonban semmiképpen nem volna szabad intézményi problémaként jellemezni, mert ebből éppen afféle megoldások születnek, mint az intézmények megregulázása, ami a tényleges diszkriminációval szemben hatástalan, sőt inkább annak fedezékéül szolgál, megerősíti, maga is forrásává, indítékává lesz a diszkriminációnak. Az intézményi szféra általános elmarasztalásával nemcsak az intézményben dolgozó egyéneket mentik föl személyes felelősségük alól, hanem a védendő, diszkrimináltnak tekintett közösséget is félrevezetik, hibás cselekvési pályákra irányítják. Ott is háború lesz, ahol lett volna tér az egyeztetésre.

Mégis, kétségtelenül, az intézmények és a cigányság kapcsolatában több konfliktus van, mint a nem cigányok intézményi kapcsolataiban, de ebben a cigányokat érő hátrányos megkülönböztetés mellett jelentős szerepet játszik az, hogy az intézményi viselkedés elsajátítása a cigányok egy nem jelentéktelen hányada számára javarészt új történelmi feladat. És egyre gyakrabban előfordul, hogy nem a cigány alkalmazkodik a személytelen intézményi létmódhoz, hanem az intézmény tanul meg alkalmazkodni egy alapvetően más viselkedéskultúrához. A kórházak egyre inkább elfogadják, hogy a cigány betegekhez a látogatók nagy társaságban érkeznek, és másként viselkednek, mint a nem cigány betegek látogatói. (3) Egyre több iskola alakít ki a gyermeke vitás ügyében személyesen eljáró cigány szülő fogadására új etikettet, a rendőrségen, a hivatalokban megjelenetek a roma referensek, akik segítenek a roma érdekvédelemben, a kultúrák közötti kapcsolatokban. (4) Hiszen egy erősen intézményesített kultúra, mint amilyen a magyar, nem könnyen találja meg a kapcsolatokat a közelmúltig szinte semmilyen intézményesítettséggel nem bíró roma társadalmi kultúrával. És fordítva, a személyes és eseti ügyintézéshez szokott cigányságnak nehéz dolga van az intézményekkel. De ezt szerencsétlen dolog lefordítani megbélyegzettségként, diszkriminációként, hiszen ezzel a megértést és a megoldást is akadályozzuk.

És akkor arról még szó sem esett, hogy az egyes intézménytípusok, az egyes intézmények maguk is mennyire különböznek, hisz épp a széthullás és az átépülés zajlik, az általános cigányellenességet a legambiciózusabb kutatások sem igazolják. Ez inkább a politikai közbeszéd illendő fordulata, a problémához való pozitív hozzáállás demonstratív igazolása. Valójában szellemi rövidzárlat. (5)

Az előadás legnehezebb mutatványa következik. A tételezett és meg nem értett cigány másságot kell megfogalmazni, melyet ha a magyar iskolák megértenének és elfogadnának, nem lehetne gond az iskolai szocializációval.

„A cigány közösségre vonatkozó kevés pozitív tartalmú sztereotípiát a gyermekszerep. Persze nem arról van szó, hogy a cigányok jobban szeretik gyermekeiket, mint a nem cigányok, a gyermekvállalás azonban fontosabb szerepet játszik családjaik életében az önmegvalósításnál, a saját karrierénél. Ez elsősorban a nőkre érvényes, akik a hagyományosabb közösségekben egyéni életpályájukat a gyermekeikkel befejezettnek érzik – legalábbis a szülőkor vagy a gyermekvállalási lehetőségek végén.

A kisgyermek a család és a közösség kincse, a legszegényebbek számára is ünnep jövetele. Királynő vagy királyfi, akinek minden kívánságát azonnal teljesíteni kell, sírni hagyni nem szabad. (»Gázdsót nevelsz a gyerekedből?« – kapja az intést az anya, ha sírni hagyja a gyermekét.)

A kisgyerek minden produkciója a család és a közösség bámulatának tárgya, még nem tud felállni, de zenére táncolni kezd anyja ölében, éneket imitál, gagyogni, majd beszélni kezd, családja, tágabb közösségének minden tagja kézbe veszi, csókolgatja. Szinte korlátlan szabadságot élvez, ezért egy pillanatra sem szabad magára hagyni. A felnőttek távollétében a nagyobb testvérek – ha fiúk, ha lányok – vigyáznak rá, ugyanúgy dédelgetik, féltik, a széltől is óvják, mint a felnőttek. A gyerek a család, a közösség körében nevelkedik, annak csaknem egyenrangú tagja, a gyerek részt vesz a felnőttek minden tevékenységében. Eleinte csak jogai vannak, de később egyre több a kötelessége is. A 6-7 éves kislány gyakran már meg tud főzni egyszerűbb ételeket – sámlira állva a tűzhely mellett –, ki tud takarítani, bevásárolni. A gyerek így igen hamar válik autonómmá és innovatívvá. Tiszteli a felnőtteket, és azok is tisztelik őt. Arra bátorítják, hogy létesítsen önálló kapcsolatokat a környezetével (pl. gyűjtőn színesfémeket, vegyen részt a kereskedésben). A gyerekek a saját tapasztalatokat, az önálló kezdeményezést és felelősséget meghatározott keretek között felnőtt ellenőrzéssel, de önállóan sajátítják el.”

Ez a roma család, és az ebben a családban nevelődő gyermek képe olyannyira stilizált, hogy eredeti rendeltetésének ellenkezőjét szolgálja: nem azt teszi érthetővé, hogy miért nehéz a cigány gyerekek iskolai beilleszkedése, hanem azt teszi érthetatlenné, hogy az érzelmileg kedvező feltételek között felnövő, autonóm és innovatív cigány gyerekek hogyan nem válnak bármely iskola legkiválóbbjaivá? Miért kell őket integrálni? Hiszen minden iskola efféle gyermekekről álmodik, aki tud jogokról, kötelességekről, és tiszteletet tanulva nevelkedik.

Az elemzés vége pedig már szinte paródia:

„A cigány, roma gyermek (illetve közössége) és az iskola közötti konfliktusok mögött gyakran az áll, hogy az iskola változatlanul gyermekként kezeli. A szidás, a fegyelmezés, a rossz jegyek a felnőtt fiatal hölgy és a gyakran igencsak macsó fiatalember számára emberi méltóságát, büszkeségét sértő eljárások.”

Miért kellene szidni, fegyelmezni, rossz jegyekkel büntetni a többi gyermeknél érettebben, felnőttebben viselkedő cigány gyerekeket? Felnőtt fiatal hölgynek pedig pusztán amiatt nem nevezném a 12–14 éves cigány kislányokat, mert nemileg fogamzóképesek, és olykor gyermeket is szülnék. Gyermekeik nevelése viszont a legkevésbé sem abban a szellemben folyik, ez a mindennapi tapasztalat, melyet az imént Forray fölidézett. Már

Van sokféle probléma a cigány gyerekek iskolai elfogadásával, fogadtatásával. De valójában sokkal nagyobb probléma a tanácsstalanság. Egyszerűen nincs sikeres modell. Minden eddigiről kiderült, kiderítették, hogy maga a megtestesült elnyomás, szegregáció. Például: egyáltalán nem a cigány gyerekek összetételére és elkülönítésére találták ki a fölzárkóztatást, ma már pedig afféle rasszista találmányként tartjuk számon. Pedig csak sikerületlen volt. Nem elvileg, hanem mindig ott és akkor, ahol használták. Ezerféleképpen tolták el. És éppen ezért kijavítani is csak ezerféleképpen lehet. Nem egy új, megint nem működő, mert intézményileg, államilag irányíthatatlan modellel.

csak azért sem, mert a gyermekért való felelősség első lépése a magáért való felelősség. Az pedig többnyire nincs sehol, hiszen akkor a tanulás, a munka, az otthonteremtés igénye együtt járna a gyermekvállalással. De nem jár együtt.

Azzal a megfogalmazással, hogy a hagyományosabb közösségekben a nők befejezettek tekintik egyéni életpályájukat a gyermekvállalással, az előadó átsiklik azon a lényeges problémán, hogy a gyermekvállalást valójában akkor értelmes az életpálya befejezettségének nevezni bárki szempontjából, az ösközösségtől máig, ha a gyermekvállalással egyúttal a gyermek és a család élete is elrendeződik. De hát erről gyakran szó sincs, és éppen ez az iskola problémája, ez a társadalom problémája, hogy csak gyermekvállalás van, és a gyermek és a család gondja ezzel a közösségre hárul át. De az állam a gyermekeket nem tudja fölnevelni a családok helyett, csak ha elveszi. Persze még akkor sem igazán. A vállalt, de föl nem nevelt gyerekek sokasága – ez az, ami ma a szegény cigány társadalom gondja. És ezzel nem tud megbirkózni az iskola. A tradíciókat őrző, sajátos cigány kultúrához való alkalmazkodás édes gond volna, az intézmények örömet elsajátítanak.

Az előadás vége felé beszél az előadó a cigány fiatalok egyetemi pályafutásáról:

„Nincsen, illetve nagyon kevés rendszerezett kutatásból van adatunk a felsőoktatásban tanuló cigány, roma diákokról, ám annyit megállapíthatunk, hogy mind a nappali, mind a levelező oktatásban gyakori közöttük az évfolyamtársaiknál lényegesen idősebb. Társadalmi-gazdasági és etnikulturális okokat egyaránt kereshetünk e jelenség mögött.”

Furcsa hallani ezt a tanácsalanságot egy olyan egyetem romológia tanszékének vezetőjétől, ahol nyilván meglehetősen számban tanulnak roma fiatalok. Az ember napi kapcsolatot képzelne el közöttük és a kultúrájukat egyetemi szakként oktató tanszék között.

Az előadás címét adó kérdésre csak röviden tér ki az előadás végén Forray. Megállapítja, hogy az eddigi modellek szegregációhoz vezettek. (Nem is említi azt, hogy ebben milyen jelentős szerepe volt a cigány népeségrobbanásnak és vele párhuzamosan a magyar népeségfogyásnak, a sok kis településen lezajlott lakosságcsereének, hogy tehát a felzárkóztató osztályok pusztán létszámuk alapján kezelhetetlenné váltak.) És bizalommal van az új program, az integráció iránt. De hogy ez az integráció mit jelent valójában, az osztálytermekben, a településeken, a tantervekben, miféle konfliktusokra kellene fölkészülniük az iskoláknak és a szülőknek, annak elbeszélésébe már nem fogott bele. Pedig most épp ez a kérdés.

Jegyzet

(1) Részlet a szerző *Kiútkeresők* című, a *Magyarország felfedezése* sorozatban megjelenés előtt álló könyvéből, amelyben a cigányság iskolai felemelésére tett Baranya megyei kísérletek alakulásáról számol be.

(2) Miközben ezoterikus kutatói területek sora kapott a Mindentudás Egyetemén bemutatkozási lehetőséget, a hazai tudáskultúra alapintézményéről, az iskoláról csak érintőlegesen esett szó az első százhatvanhárom előadás során. Baj van tehát a tömegkommunikációs értékrenddel. (Ami persze tükre csak a közéleti cselekvési mintáknak.) Vakság ez, rosszul látás, téves helyzetmegítélés, rontva az iskolai világ amúgy is gyenge pozíciót, s ezzel sújtva a cigányok oktatásának ügyét is, minden külön motívum nélkül is.

(3) Antal Z. László (2007): „A »kisebbség« és az intézmények közötti együttműködés akadályai és

lehetőségei az egészségügyben”. 1–2. *Tani-tani*, 40. és 41.

(4) www.sonline.hu/somogy/kozelet/roma-referensek-a-rendorsegen-95506 - 42k

(5) Zsigó Jenő, a roma közélet jeles képviselője, a közelmúltig a Fővárosi Cigány Kisebbségi Önkormányzat elnöke többször is genocídiumról beszél a magyarok, Magyarország cigányellenességét jellemezve, a bátor kritikus hősies pátoszával, keserűséggel, azokban az években, amikor még a Magyar Gárda gondolat sem volt.

Takács Géza

Monor, Kossuth Lajos Általános Iskola

Gyermeksorsok a kora újkori árvaházakban

Érdekes, tanulságos és – sajnos – ma is időszerű kiállítással, valamint egy hozzá kapcsolódó katalógussal örvendeztette meg a hallei Franckei Alapítványok (Franckesche Stiftungen) kiadója az olvasni szerető és újabb pedagógiatörténeti ismereteket szerezni vágyó közönséget. A nagy múlttal rendelkező intézményegyüttes 2009. évi nagy kiállítását a szervezők egy viszonylag ritkán reflektált témának, a kora újkori árvaházakban nevelkedő gyermekek mindennapjai bemutatásának szentelték.

Nem meglepő ez persze, ha az ember figyelembe veszi a helyszínt: a pietizmus fellelegvárának tartott és egy gyökeresen új, a 17. század végétől igen gyorsan a világ távoli vidékein is elterjedő pedagógiai koncepció szülőhelyéről, Halléről, egészen pontosan a Saale parti város előtt egykor elterülő, ma már külső városrésznek számító Glaucháról (Glaucha vor Halle) van szó. Korábban már az *Iskolakultúra* is többször teret biztosított ahhoz, hogy lapjain keresztül a hazai olvasóközönség is betekintést nyerhessen ennek a mind az európai, mind a magyar művelődéstörténetben fontos szerepet játszó kelet-német városnak a kulturális értékeibe. A most ismertetendő katalógus a háromszáz éve szinte folyamatosan működő hallei árvaháznak, illetve európai rokonintézményeinek a késő ókor óta kisebb-nagyobb cezúrákkal tarkított történetét, működési mechanizmusait, társadalmi jelentőségét és – rövid kitekintéssel – mai szociális státusát tárja az érdeklődők elé – számos, ritkán, illetve eddig sosem látott kiállítási tárgyról készült, kiváló minőségű fotó kíséretében.

A kiállítás kurátorai és egyben a jelen katalógus szerkesztői, Claus Veltmann és Jochen Birkenmeier a kötet bevezetőjében tömör summázatot adnak a témához. A címben (*Kinder, Krätze, Karitas. Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit* = Gyermekek, rüh, karitás. Árvaházak a korai újkorban) megjelölt „gyermekek”-ben az okot, a „rüh”-ben a szomorú valóságot, a „karitás”-ban pedig a szándékot

vélük felfedezni a neveléstörténetnek ezen a speciális területén a késői ókortól egészen a 20. századig. A számtalan névvel illetett, de itt az „árvaház” fogalma alatt egyesített intézmények európai történetét és szerepét vizsgálja meg alaposan a kötet kilenc tanulmánya, több aspektusból is. Ehhez a fogalmi leegyszerűsítéshez a szerkesztők tudatosan ragaszkodnak: tulajdonképpen arra csábítják ezzel az olvasót vagy a kiállítást megtekintő szemlélőt, hogy az árvaházakhoz kapcsolódó, a kollektív tudatalattinkban meggyökeresedett asszociációkat és előítéleteket a kiállítás megtekintése, illetve a katalógus tanulmányozása során felülvizsgálja önmagában. Nagyszerű elképzelés, amely nem is marad hatástalan, hiszen a kötet rengeteg új eredményt tár azok elé, akik kézbe veszik, és figyelmesen végigolvassák. Ezekből szeretnék most összeválogatni egy csokorra valót, és ezek nyomán megkísérlem összefüggő kontextusban áttekinteni a kötet tanulmányainak főbb gondolatait.

Az „árva gyerek” fogalomkörhöz kötődő mai elképzeléseink nagymértékben eltérnek a kora újkorban uralkodó, tág értelemben vett hasonló fogalomtartománytól. Ma az „árva” szón ugyanis általában a szülők nélkül élő gyermek(ek)et értjük. Emellett azonban korábban a félárva, azaz anya vagy apa nélkül felnövő gyermekek is árvának számítottak, és felvételt is nyertek az árvaházakba, többnyire abban az esetben, ha az édesapa elhunyt, így a család eltartó, pénzeskereső hiányában szegénysorba süllyedt. Az árvaházak lakóinak egy másik csoport-

ját a talált gyermekek alkották: az antikvitástól kezdve egészen a 19. századig igen gyakori jelenség volt, hogy a nem kívánt, beteg vagy egyéb okból a családba befogadni nem szándékozott gyermekeket kitétek. (Ez a gyakorlat sajnos ma sem szűnt meg teljesen, amint erről a kórházak által működtetett, bárki által anonim módon igénybe vehető bébiinkubátorok sűrű használata is tanúskodik.) Ennek megfelelően bizonyos időszakokban a lelenházakat az árvaházak szinonimájaként is használták. A 15. századtól az úgynevezett szociális árvák csoportjával gyarapodott a gyermekmenhelyek lakóinak összetétele. A változás oka a szegénységgel szemben megváltozott társadalmi hozzáállásban keresendő: a szegénységet ugyanis ekkortól az érintettek önhibájából eredő állapotnak kezdték tartani. Ennek következtében fokozatosan és egyre növekvő mértékben kezdték el tiltani a koldulást, valamint a szegényeket és a koldusokat különböző intézményekben végzett kényszermunkával próbálták megrendszabályozni. Sorsukat természetesen gyermekeik sem kerülhették el. Hogy megmentse őket az elkallódástól és az elzülléstől, azaz, a korabeli szóhasználattal élve: nehogy ágrólszakadt gyermekek váljanak belőlük, tudatos nevelésükbe kezdtek: megkísérelték felkészíteni őket egy olyan életre, amelynek az anyagi alapját saját munkaerejükre és munkabírásukra támaszkodva saját maguknak kellett előteremteniük, nehogy szüleik sorsára jussanak. A 19. századtól ezek a szociális árvák képezték az árvaházakban élők legszélesebb rétegét (lásd Norbert Friedrich tanulmányát a 19. és 20. századi árvaházakról).

A kötet címében olvasható „rüh” (Scabies) kifejezés a legtöbb kora újkori árvaházban uralkodó életkörülményekre, a hiányos higiéniai viszonyokra vonatkozik. A lübecki árvaházban a 18. század végén tanító David Friedrich Richter az alábbi szavakkal írta le a munkahelyén tapasztalható általános egészségügyi helyzetet: „A falak között hiányzott a friss levegő, a rüh pedig olyan otthonosnak számított az intézményben, hogy némelyik gyermek hosszú éveken át szenvedett miatta, sőt

még a cselédség sem maradt mentes tőle” (9. fordította Verók Attila). Ennek a rühatka által kiváltott, kellemetlen bőrbetegségnek az általános elterjedése az árvaházak hiányos felszereltségének volt természetes következménye (a parazita sokszorosan felnagyított képét és „tevékenységének” elrettentő nyomait lásd a 120. és a 208–209.). A legtöbb ilyen menhelyen ugyanis gyakran több gyermeknek kellett egy ágyban aludnia, fehérműük és ruháik cseréjére pedig csak igen ritkán került sor. A hiányos higiénia és az egészségtelen ellátás nagyban növelték a gyermekek halandósági esélyeit, hozzájárulva így ezeknek a pedagógiai intézményeknek a tartósan rossz híréhez.

A „karitás” mint az árvákkal szemben megnyilvánuló, tevéleges felebaráti szeretet tipikusan keresztény felfogásban gyökerező jelenség. A kereszténység elterjedése a késői ókor idején alapvető változást idézett elő az árvákhoz való szociális viszonyulásban, akiket például az ókori Görögországban rabszolgának lehetett eladni. Nem meglepő tehát, hogy az első, gyermekek befogadására specializálódott intézmények egyházi kezelésben voltak, lakóik pedig papok és püspökök különleges védelme alatt álltak. Az érett középkorban már városi polgárok is elkezdtek árvaházakat alapítani, és ezek működtetéséhez jövedelmeket biztosítani. Ennek következtében komoly összetűzésekre került sor az egyházi méltóságok és a városi tanácsosok között, hiszen mindkét fél magának követelte az árvaházak fölötti ellenőrzési jogot. A vitában hosszú távon a világi oldal győzedelmeskedett, melynek velejárójaként a gyermekóvhelyek fokozatosan városi, kommunális intézményekké váltak (lásd Claus Veltmann és Manfred Eder tanulmányait az árvaházak történeti fejlődéséről, valamint a katolikus egyház által fenntartott gyermekmenhelyekről). Hollandiában például az aranykor idején (17. sz.) a városok vezető hivatalnokai arra törekedtek, hogy az árvaházakat, kiváló felszereltségük révén, városaik díszévé tegyék (lásd Joke Spaans tanulmányát a németalföldi viszonyokról).

A reformációt követően a német tartományok uralkodói is gyermekeket gondozó intézmények alapításába fogtak. Ebben nem egyedül a keresztény jótékonság vezette őket, hanem a társadalmi rendteremtés (gute Policey) szándéka is (lásd Karl Härter tanulmányát a rendfenntartást elősegítő törvényekről és uralkodói rendeletekről). Ráadásul ebben az időszakban az árvaházak egyre inkább a merkantilista gazdaságpolitika objektumaivá váltak.

Az intézmények költségeit úgy próbálták meg alacsonyan tartani, hogy szegényesen rendezték be azokat, valamint bevezették a kötelező munkát, azaz a gyermekeket az árvaház gyarapodása érdekében dolgoztatták. Az egyes menhelyeken manufaktúrákat hívtak életre, vagy pedig a gyermekeket vállalkozóknak adták bérbe munkavégzés céljából. Az árvaházi gyermekek munkakörülményei leginkább a nyomorúságos vagy sanyarú jelzőkkel illethetők, hiszen a hosszú munkaidőhöz egészségkárosító munkahelyi viszonyok és testi fenytések is társultak. Ennek ellenére a saját üzemre alapozott gazdasági autonómiára irányuló

kísérletek sora megfeneklettek. Másfelől viszont az árvaházak gazdasági impulzusokat tudtak adni, amint erre kiváló példával szolgál a pforzheimi árvaház esete, ahol órákészítő manufaktúrát hoztak létre, amely a ma is létező helyi óraipar kiindulópontjául szolgált (vesd össze: 57–58.).

Még ha az életkörülmények a kora újkori árvaházak túlnyomó részében rosszak is voltak, és a halálozási ráta is magasra szö-

kött, az alapítókat és a működtetőket meg kell óvnunk a morális elmarasztalás vádjától. Ők ugyanis a keresztény felebaráti szeretet hagyományainak megfelelően cselekedtek, és – legalábbis a korabeli felfogás szerint – megpróbálták a legjobbat elérni intézményük érdekében. Mivel azonban az emberi méltóságról és „a gyermekeknek mindenképp a legjobbat” hozzáállásról vallott felfogás még teljes egészében hiányzott a kor szelle-

miségéből, a gyermekek életkörülményei gyakran igen rossznak számítottak. Még a korábban említett, a korszak egyik legjobbjának titulált árvaházában, a Lübeckben is, ahol a gyermekeket csak csekély kötelező munkára kényszerítették, a menhely lakói folyamatosan ki voltak téve a személyzet erőszakoskodó hatalmaskodásainak. Emellett szintén Lübeckben egészen a 19. századig többnyire nyers modorú, kemény hangú parancsosztáshoz szokott egykori hajóskapitányok látták el a gyermekek különböző csoportjainak „pedagógiai” vezetését (Kinder-vater). Ilyen háttér ismeretében nem tűnhet meglepőnek szá-

Franckénál már nem a koldulás elkerüléséről vagy a parlagon heverő munkaerőnek a társadalom javára történő gazdasági hasznosításáról volt szó, hanem olyan személyek képzéséről, kineveléséről, akik képesek voltak hozzájárulni a világ keresztény szellemű megjobbításához.

A hallei árvaház működése éppen ezért nem csupán a szülők nélkül élő gyermekek ellátására korlátozódott, hanem az intézményegyüttes részben egy olyan, több fokozatú iskolai képzést nyújtó „várossá” alakult, ahol a különféle intézmények máig megőrizték az összefoglaló árvaház elnevezést – ezzel is utalva eredetükre és a közös célkitűzésre.

munkra azon kijelentés, mely szerint a gyermekek igényeinek figyelembevételére és azok teljes kielégítésére alapozott árvaházi ellátás csak az elmúlt évtizedek találmánya. Persze a médiából időnként ma is értesülünk visszaélésekről ezen a területen.

A nagyszabású kiállítást nemcsak az árvaházak témájának szentelték, hanem egy egykori árvaházban is mutatták be. Ráadásul abban az August Hermann Francke (1663–

1727) által alapított intézményben, amellyel egy új fejezet vette kezdetét az árvaházak történetében. Bár az ő Alapítványait is a keresztény nevelésre és a társadalmi hasznosságra való törekvés jellemezte, intézményében a munkának a gyakorlati és szellemi képzés alá rendelése már többet jelent pusztán hangsúlyeltolódásnál: Franckénál már nem a koldulás elkerüléséről vagy a paragon heverő munkaerőnek a társadalom javára történő gazdasági hasznosításáról volt szó, hanem olyan személyek képzéséről, kineveléséről, akik képesek voltak hozzájárulni a világ keresztény szellemű megjobbításához. A hallei árvaház működése éppen ezért nem csupán a szülők nélkül élő gyermekek ellátására korlátozódott, hanem az intézményegyüttes részben egy olyan, több fokozatú iskolai képzést nyújtó „várossá” alakult, ahol a különféle intézmények máig megőrizték az összefoglaló árvaház elnevezést – ezzel is utalva eredetükre és a közös célkitűzésre (lásd Udo Sträter tanulmányát a hallei árvaházról).

Ez a fölérendelt törekvés, tudniillik a világ pietista szellemű megreformálása, Francke alapítványait nemcsak a korábbi szociális intézményektől különböztette meg, hanem a korabeli árvaházaktól is, amelyek tevékenysége kizárólag a lakók fizikai ellátására korlátozódott. Az alapítónak az a kívánsága, hogy példaadó intézményként más intézményeket is a hallei minta szerinti működésre sarkalljon, több ponton is megmutatkozott: a hallei árvaház épületkomplexumának nagyvonalúságában és nagyszabásúságában, az ellátás átlag feletti minőségében, a modern, előrehaladott és élenjáró oktatási módszerekben, valamint az intézményegyütteshez tartozó iskolák szociális átbocsátó rendszerében. Ezeknek köszönhetően Halle, Francke reményeit beteljesítve, más árvaházak és iskolák példaképévé vált – nemcsak Németországban és Európa egyéb részein, hanem Oroszországban, Észak-Amerikában és Indiában is (lásd Antje Fasshauer és Jochen Birkenmeier tanulmányait Halle kisugárzó szerepéről).

A hallei árvaház és az annak példáját követő intézmények mindazonáltal egy

különfejlődés részei voltak. A kora újkori Német-római Császárság területén található szegény- és árvaházak több mint kétharmada Francke reformelgondolásaitól érintetlen maradt, és ott is, ahol azokat követni kezdték, gyakran a hallei koncepciónak csak egyes elemeit vették át. A 18. század második felében maguk a hallei Alapítványok is megmerevedtek pedagógiai szempontból: a további új fejlesztések és reformok elmaradtak. A felvilágosodás idején az árván felnövő gyermekek ellátása az árvaházakban alapvetően is válságba került. Amíg Halléban csak az időközben elavult és a felvilágosodás híveinek nemtetszését kiváltó nevelési módszerek továbbélő alkalmazása állt a kritika középpontjában, addig a többi árvaházban a nem megfelelő higiéniai viszonyoknak és az embertelen munkakörülményeknek köszönhető magas halálozási arány vezetett oda, hogy általános követeléssé vált az árvaházak végleges felszámolása és az ott lakók gondozó- vagy nevelőcsaládoknál történő elhelyezése. A falusi környezetben elképzelt „természetes” gondozásról kialakult idealizált képnek persze vajmi kevés kapcsolata volt a társadalmi realitással. A nevelőcsaládokat ugyanis gyakran csak a gondozásért járó támogatás érdekelte, mellette viszont a gondjaikra bízott gyermeket elhanyagolták, vagy a végsőig kihasználták munkaerejét (lásd Christina Vanja tanulmányát a felvilágosodás korának árvaházairól és a korszakban kirobbanó vitáról).

Az iparosodás következtében létrejövő tömeges szociális elnyomorodás Németországban új árvaházak alapításához vezetett a 19. században. Mindenekelőtt a pietizmus hagyományainak talaján álló személyiségek próbálkoztak azzal, hogy gondozási intézményekben az elszegényedett családokból származó gyermekeket megmentsék az elkallódástól. Új jelenségnek számított, hogy az árvaházak lakói számára a gyermekkori sajátosságokra tekintettel levő pedagógiai koncepciókat fejlesztettek ki. Igaz, ezek még nem a gyermekek individuális fejlődésének elősegítését célozták meg, hanem a későbbi felnőtteknek az állam és a társadalom számára gyümölcsöző hasznosságát helyezték előtérbe.

A 20. században az 1922-ben megalkotott, de csak 1924-től életbe lépő gyermekjóléti birodalmi törvénnyel (*Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt*) alapvető fordulat következett be az árvák gondozásában Németországban, hiszen ekkortól az állam vállalta a felelősséget a 18 év alatti gyermekek és serdülő korúak gondozásáért. Mindez sajnos nem vezetett automatikusan a gondozás minőségének javulásához, így sok intézmény továbbra is rossz hírű „szociális pokol” (*Fürsorgehölle*) maradt. Majd csak az 1968 után bekövetkező, az állami gondozás minőségéről zajló parlamenti viták hoztak alapvető javulást ezen a téren Németországban.

Akárcsak a középkorban, ma is nevelőcsaládok és szociális gondozó intézmények léteznek egymás mellett, ahol gyermekek gondozása zajlik. A központosított, nagy volumenű intézmény, a hagyományos árvaház természetesen már a múlté, hiszen a gyermekek ma már gyermekfalvakban vagy kisebb, családi struktúrákat utánzó közösségekben élnek együtt. Ezek között a gyermekek között már csak nagyon kevés igazi árva található. Egészen más a helyzet a harmadik világ országaiban, amelyeket háborús összezsugorodások, természeti katasztrófák, járványok sújtanak, ezenkívül az AIDS is ugrásszerűen növeli az árván maradt gyermekek számát az afrikai kontinensen. Azok a kihívások, amelyekkel az említett terület országainak kormányai és a nyugati segélyszervezetek szembesülnek napjainkban, betekintést nyújtanak számunkra abba a témakörbe, milyen problémákkal kellett megküzdeniük a korábbi generációknak Európában, és ráirányítják figyelmünket az általuk már évszázadokkal ezelőtt fellelt megoldásokra.

Zárásképpen szeretném hangsúlyozni, hogy az 1695 és 1948 között folyamatosan működő hallei árvaház utóda, az önálló jogi státusát 1992-ben visszanyerő Franckei Alapítványok az 1990-es évek elejétől tradicionális kötelességének érzi,

hogy a szociális ifjúság gondozás hagyományát tovább vigye. Ennek következtében a várostól fokozatosan átvette három gyermeknapközi (Kindertagesstätte) és egy iskolai napközi (Schulhort) irányítását, majd 2000-ben létrehozott egy készségfejlesztő központot gyermekek számára (Kinderkreativzentrum Krokoseum). 2003-ban az Alapítványok területén, az egykori királyi pedagógium felújított épületében életre hívták a ma is igen népszerű „generációk házát” (Haus der Generationen), amely új utat nyitott a különböző generációk együttélésének tanulmányozása terén. 2005-ben az Alapítványok Baráti Körének meghatározó támogatásával megalapítottak egy képzési és egészségügyi központot családok számára (Familienkompetenzzentrum für Bildung und Gesundheit). A felsorolt kezdeményezések arról tanúskodnak, hogy a Franckei Alapítványok híven őrzik az elődintézmény szociális és pedagógiai örökségét, illetőleg ezen a hagyományokra épülő talajon megpróbál korszerű válaszokat adni a mai társadalmi problémákra. Teheti mindezt azért, mert a történeti kapcsolat tisztán és 44 évnyi hiátustól eltekintve folyamatosan végigkövethető, ami sok tekintetben számára is válik az ott dolgozó több száz személynek, hiszen gyakran egészen tudatosan nyúlnak vissza a történelem kínálta megoldási lehetőségek arzenáljához – meggyőző példát mutatva ezzel korunk bármelyik, hasonló tevékenységet folytató intézménye számára.

Kinder, Krätze, Caritas. Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit. (2009) Jahresausstellung der Franckeschen Stiftungen vom 17. Mai bis 4. Oktober 2009 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Herausgegeben von Claus Veltmann und Jochen Birkenmeier. Verlag der Franckeschen Stiftungen, Halle.

Verók Attila

Eszterházy Károly Főiskola,
Médiainformatika Intézet

Egy könyv Petrolay Margittól – Petrolay Margitról

Többek között a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya támogatásával jelent meg – Egy életmű a mese szolgálatában: Petrolay Margit címmel – egy gyűjteményes kötet a 100 éve született meseíró, mesekutató emlékezetére.

Az emberi lényről elég sok mindent meg lehet tudni, ha ismerjük a történe-
// teket, melyeket ősidők óta mesél – ha még mesél” – írja Ansel Éva (1987, 18. o.). A mesére szükség van, mint a reményre, a gonosz legyőzésének hitére – vallja Petrolay Margit is.

Petrolay 1944-ben 36 éves, felesége egy bujdosó munkaszolgálatosnak, maga is menedékkeresésre kényszerül kilencéves kislfiával és másféléves kislányával, és ebben a kiszolgáltatott helyzetben is képes másoknak segítő kezet nyújtani – nem jelképesen: kézen fogva kivezet egy kislányt édesanyjával együtt a zsidó csillaggal megjelölt házból. Később megírja *Rettenetes Hétfejű Sárkány* című meséjét, amelyben a bátor Pannika visszaküldi a mesébe a sárkányt. „Ezért nem találkoztok ti sem a Rettenetes Hétfejű Sárkánnyal. Legfeljebb a mesében... Attól meg igazán nem kell félni” – így fejeződik be egy szorongást feloldó Petrolay mese.

A kötetben megtalálható fényképek életének néhány állomását rögzítik. Az egyik 1935-ben készült. Egy kislányarcú anya (a curriculum vitae szerint ekkor már 27 éves) mutatja büszkén újszülött csecsemőjét. A kép Petőfi sorait idézi: „Egyik kezemben édes szendergőm / Szelídeden hullámzó kebele, / Másik kezemben imakönyvem: a / Szabadságháborúk története!” A fiatal anya keze ügyében ugyanis Féja Géza *Mesélő falu* című műve található. Egyéves a kislány, amikor tanári állást vállal a terézvárosi Málnay magániskolában. Az ekkor készült fénykép dokumentálja, hogy a dolgozó anyának évtizedekkel ezelőtt sem volt könnyű az élete: 25 mosolygós, boldog kislány közt ül egy fáradt mosolyú fiatalasszony. És még egy

fényképről: a nyolcvanas évek elejét idéző szobabelső öt embert ábrázol: négy tíz év alatti, egy hetven feletti – ő Petrolay Margit, a többiek az unokák. Együttlétük, összetartozásuk felidézti a meseírónő művének sorait a *Mese a kislfiáról, aki nem akart aludni* végéről: „a gyerekek, akik nem olyan okosak, mint a szüleik, de mégis többet tudnak a világról”.

Petrolay Margit irodalomtudósnak, fordítónak készült – ő a középkori *Arany legenda* fordítója, *A paradicsom dombja* című, a középkorban játszódó regény írója, az *Argonauták* című folyóirat szerkesztője. Aztán megmaradt a mesénél, a kisgyermek szolgálatánál – ez egy nő döntése volt, aki a politika vérzivataros éveiben az örök értékek felvállalását hirdette: egyik volt a mese – amiről azt írja, hogy „csodája abban rejlik, hogy az emberiség múltját és jelenét egy állandó jelen időben foglalja össze” –, másik a gyermek, és a harmadik: e kettő összetartozása. Meséiben a népmese világát a modern világ elemeivel vegyíti: *Különös dolgok* című meséjében így találkozhatunk egy nyugdíjas tündérrel, a *Hinta-palintában* a játszótéren Kőkörcsin hercegnővel, *Az elvarázsolt macskában* pedig a villamosról egy varázsló száll le. *A gyémántszőrű fapapírra* pedig a mai, hitelre halmozó világban kötelező olvasmány kellene, hogy legyen az érzéseiket ajándékokkal artikuláló szülőknél, illetve a követelődő, kielégíthetetlen gyermekeknek.

Az író nevéhez elméleti munkák is kapcsolódnak: *Gondolatok a gyermekirodalomról* (1978), *Az emberiség emlékezete* (1989). Ezek az írások aktualitásukat, frissességüket máig nem veszítették el. Szerzőjük védi a mesét a csodátlánitástól, a félélemmentesítéstől, a didaktikusságtól.

Nem siető, nem kiabáló tanári személyiségről tanítványai vallanak: „Olyan valódi módon tudott élni, pedig lába nem érintette a talajt” – írja róla Frick Mária főiskolai oktató. Ősi bölcsességek, klasszikus műveltség és önmagának nyílt vállalása tette őt felejthetetlen személyiséggé. Hosszú élete során fel is vállalta a folytonosság tudását és őrzését – *Az öreg diófa* című meséjében vall erről a szerepvállalásáról.

Szerteágazó tevékenysége – Lengyel Dénest idézve – a gyermekirodalom mindegyikére tette, Benedek Elek, Móra Ferenc örökébe lépett.

Nagyon-nagyon hiányoznak a hozzá hasonló emberek. Gyermekünk már értelmelni sem igen tudja azt a kérdést:

Melyik a kedvenc meséd? Hiányoznak mellőlük a múltat is ismerő, a jövőben is bízó felnőttek.

„Amíg van történet, addig nincs veszve semmi. Mert addig van múlt, sőt emlékezés – van olyan emberi lény, aki át akarja adni másoknak. Amit megélt, vagy maga is hallott. Amíg van történet, addig van vágy, mert mi másról szólna egy történet, mint arról, hogy valakinek van egy vágya, ezért útnak indul, ezért képes boszorkányokat és megközelíthetetlen asszonyokat legyőzni.” (*Ancsel*, 1987, 18.)

Tomor Lajosné (2009, szerk): *Egy életmű a mese szolgálatában: Petrolay Margit*. OVOKEM Kft., Budapest.

Irodalom

Ancsel Éva (1987): *Százkilencvennégy bekezdés az emberről*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Petrolay Margit (1978): *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Petrolay Margit (1989): *Az emberiség emlékezete. Gondolatok a meséről*. Pedagógiai Műhely, Budapest.
Petrolay Margit (1999): Bujócska. *Ezredvég*, 6. 4-8.

Tölgyessy Zsuzsanna
Esztergom Vitéz János Főiskola



A Gondolat Kiadó könyveiből